مقياس السلوك العدواني

لدى ذوي الإعاقات البسيطة

إعداد
الدكتور إيهاب الببلاوي
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود



دار الزهراء - الرياض
ت: ٤٦٤١١٤٤
ف: ٤٦٥٩٥٣٧

١٥٥١/٢٣٢

ر١٤٦
ق
١٤٢٥

٢٧

مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض
١٤١٠





مقياس السلوك العداوني
لدى ذوي الإعاقات البسيطة

50 - 714

مكتبة الملك فهد الوطنية
إدارة الإيداع النظامي
٢٠
٨٤٩٩٨٨

© دار الزهراء للنشر والتوزيع، 1427هـ

مقياس السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقات البسيطة
إيهاب عبد العزيز الببلاوي ـ الرياض، 1425هـ
رقم الإيداع: 7699/ 1425 ـ مكتبة الملك فهد الوطنية
ردمك: 7 ـ 59 ـ 664 ـ 9960
ديوي 912، 371
80 صفحة ـ قياس 24 × 17

1 ـ الصم والبكم ـ تعليم 2 ـ الأطفال المعوقون أ ـ العنوان

جميع الحقوق محفوظة للناشر

مقياس السلوك العداوني

لـــدى ذوي الإعـاقـات البسـيطـــة



إعـــداد

الدكتور إيهـاب الببــلاوي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

دار الــزهـــــراء - الرياض

ت: ٤٦٤١١٤٤
ف: ٤٦٥٩٥٣٧



مقدمة

عندما هبط الإنسان على الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذي يحمل تهديداً في كل لحظة، وقد أدى هذا التهديد إلى إطلاق الطاقات العدوانية الكامنة داخله، هكذا خُلق الإنسان وعدوانه معه ليصبح إحدى سمات النفس البشرية، وإذا لم يكن العدوان جزءً من نسيجه النقي لأصبح الإنسان مستسلماً لأي هجوم عليه دون أي مقاومة مما يؤدي إلى تدميره. (عادل صادق، 1986 : 46).

ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعة عدوان تقع على الأرض، وذلك حينما اعتدى قابيل على أخيه هابيل ولدى آدم، فقال تعالى:

﴿وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱبْنَىْ ءَادَمَ بِٱلْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ ٱلْـَٔاخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلْمُتَّقِينَ (27) لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَىَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِى مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٍ يَدِىَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّىٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلْعَـٰلَمِينَ (28) إِنِّىٓ أُرِيدُ أَن تَبُوٓأَ بِإِثْمِى وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَـٰبِ ٱلنَّارِ وَذَٰلِكَ جَزَٰٓؤُا۟ ٱلظَّـٰلِمِينَ (29) فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلْخَـٰسِرِينَ﴾ [المائدة: 27 ـ 30].

ونستشف من قصة ابني آدم أن العدوان قديم قدم الإنسانية وما يزال في الحاضر والمستقبل وسيظل موجوداً حتى يرث الله الأرض ومن عليها.


مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض
١٤١٠

مفهوم السلوك العدواني

على الرغم من تعدد الدراسات في مجال السلوك العدواني، إلا أنه يظل واحداً من الموضوعات الأكثر تحدياً للدارسين بسبب الحيرة في وضع تعريف جامع مانع للعدوان، فلقد تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير، فإطاره المرجعي متعدد لأنه ينتمي إلى كثير من العلوم، كعلم النفس بفرعيه السوي والمرضي، وعلم الفسيولوجيا العصبي، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم.

فالعدوان على حد تعبير أنتوني ستور (1975 : 8) «كأنه حقيبة تمزقت أوصالها من كثرة ما تعج به من تفسيرات ومفاهيم مختلفة لهذا اللفظ». ولقد أطلق باندورا Bandura, A (1978 : 11) على السلوك العدواني «غابة عالم المعاني» لكثرة المفاهيم والنظريات التي تناولته، والذي يفكر في مفهوم العدوان قليلاً سوف يجد أمامه أمثلة كثيرة للسلوك تكون في حقيقتها جد مختلفة عن بعضها بعضاً، ولكنها في نفس الوقت تقع تحت مسمى العدوان، فإلقاء قنبلة نووية، وإطلاق تعليق ساخر كل منهما يختلف في الأضرار الناجمة عنه، وبالرغم من ذلك فكلاهما يعبر عن فعل عدواني، ومن هنا كانت الصعوبة في تحديد مفهوم السلوك العدواني لاختلاف زوايا معالجته فالبعض يبحث عن مصدر العدوان، هل هو استعداد فطري فسيولوجي عصبي ـ غريزي ـ شأنه في

ذلك شأن غريزتي الجنس والبحث عن الطعام؟ أو هو سلوك متعلم بفعل مثيرات البيئة الخارجية؟ بينما يبحث البعض الآخر في أشكال التعبير عن العدوان، هل هو بدني أو لفظي؟ هل هو مباشر أو غير مباشر؟ هل يكون موجهاً نحو الآخرين أو نحو الذات؟ في حين تبحث جماعة أخرى عن مصاحباته، ووظائفه، ووسائل ضبطه والتحكم فيه، هل هو عدوان يهدف به صاحبه إلحاق الضرر بالآخرين أو أنه من النوع المقبول اجتماعياً؟ وإلى غير ذلك من التساؤلات والنظريات والتي تحاول كل جماعة أن تزيد أو تدعم بها وجهة نظرها ورؤيتها المفسرة لذلك السلوك، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات للسلوك العدواني.

يرى جون دولارد وزملاؤه Dollerd, J. et al (1939 : 11) «أن العدوان هو سلوك ناتج عن الإحباط هدفه إلحاق الأذى بالأشخاص، أو الأشياء».

ويعرفه مصطفى سويف بأنه «سلوك يحمل معنى التعدي على بعض القيم الجمعية وينطوي في ضمنية على مخالفة صريحة أو ضمنية لمعايير السلوك المتفق عليها» (مصطفى سويف، 1984 : 15) ويذكر أرنولد بُسّ Buss, A. (1961 : 183) أن السلوك العدواني هو «استجابة لمثيرات مؤذية اعترضت الكائن الحي، بينما يعرفه في موضع آخر من كتابه على أنه الاستجابة لكل من الإحباط أو الهجوم، وربما تكون مساعدة على اكتساب أو تحقيق هدف ما، وهذه الاستجابة ترتبط بحالة انفعالية غير متزنة. وتختلف العدوانية تبعاً لخصائص الأفراد، ويرجع ذلك للفروق الفردية بين الأفراد وشدة الاستجابة وتكرارها». كما قدم هارفي ولرستين Wallerstein, H. (1952 : 11) تعريف أدلر Adler للعدوان على أنه «وسيلة لإظهار القوة على الآخرين»، كما قدم تعريف لفرويد Frued من أن العدوان «وسيلة للتعبير عن غريزة الموت».

بينما يعرفه هاري كوفمان Kaufmann, H. (1970 : 201) في قاموس أكسفورد بأنه «القيام بأي هجوم أو اعتداء على الآخرين».

ويعرف السلوك العدواني في قاموس العلوم السلوك بأنه «هجوم أو فعل

عدواني يمكن أن يتخذ أية صورة بداية من الهجوم البدني في طرف إلى النقد اللفظي في الطرف الآخر، وهذا النمط من السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي فرد أو شيء بما في ذلك ذات الشخص» (Wolman, B., 1973: 15).

وعرفه جان شابلن .Chaplin, J (1973: 15) بأنه يشتمل على عدة جوانب، هي: «إما أن يكون هجوماً أو فعلاً معادياً موجهاً نحو شخص ما أو شيء ما أو إظهاراً للرغبة في التفوق على الآخرين، أو استجابة للإحباط، أو القيام بنوع من الهجوم المتطفل من قبل أحد الأطراف على الآخرين».

ويرى عبد المنعم حنفي (1975: 32) أن العدوان: «غريزة أو مبدأ متخيل يحرك سلسلة من الأفعال والانفعالات». وعرفته سعدية بهادر (1977: 246) بأنه «السلوك الهجومي الذي يصاحب الغضب. أو هو السلوك الذي يتجه نحو إحداث إصابة مادية لفرد آخر»، ويرى طلعت منصور وآخرون (1978: 449) أن السلوك العدواني يعبر عن «نزعة مرضية تحرك صاحبها إلى الإتيان بسلوك يقصد به إيذاء أو إقلاق شخص آخر أو موضوعات مستهدفة يوجه إليها السلوك العدواني، وقد يتضح السلوك العدواني في تعبيرات صريحة أو في أشكال رمزية، وكثيراً ما يكون العدوان استجابة للإحباط».

ويوضح عبد الرحمن عيسوي (ب. ت. 74: 75) ما أشار إليها هلجارد Hilgard إلى أن العدوان عبارة عن «نشاط تخريبي يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الفيزيفي الحقيقي، أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك. وعند الكبار قد يتخذ العدوان شكل الاستهجان والهجاء أو الخصومات القضائية». بينما يعرفه فؤاد البهي السيد (1980: 174) «بأنه الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات».

ويعرف العدوان بأنه «أي سلوك يصدر عن الفرد، لفظياً كان هذا السلوك أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، إيجابياً أو سلبياً،

وسيطاً أو غير وسيطي، وحدده مؤديه على أنه «سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين وأملته في المقام الأول مشاعر عدائية لديه، وترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين» (محيي الدين أحمد حسين وآخرون، 1983 : 90).

وفي معجم مصطلحات التحليل النفسي تعرف العدوانية على أنها «تلك النزعة، أو مجمل النزعات التي تتجسد في تصرفات حقيقية وهوامية، وترمي إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخر. أو تدميره وإكراهه وإذلاله، وقد يتخذ نماذج أخرى غير الفعل الحركي العنيف والمدمر، إذ أن هناك تصرفات سلبية (كرفض العون) أو إيجابية رمزية (كالسخرية) أو تمارس فعلياً يمكن أن ينشط كسلوك عدواني» (جان لابلانش، برنتاليس، 1985 : 322 ـ 323) أما إدوارد موراي (1988 : 190) فيعرف العدوان بأنه «قدرة الفرد على أن يقاتل بالقوة أو العنف أو أن ينتقم لإصابة أو ضرر وقع به، أو أن يهاجم شخصاً أو يصيبه، أو يقتل شخصاً آخر، أو أن يقاوم شخصاً بعنف أو يعاقبه» ويعرفه ستيوارت شذرلاند Sutherland, S. (1991 : 13) على أنه «محاولة متعمدة لإلحاق الضرر بالآخرين أو بالذات وهو إما أن يكون فطرياً أو رد فعل للإحباط».

وعليه، فإن العدوانية أشبه ما تكون بالنيران التي تدمر بحرقها وتضيء بنورها وتتيح بحرارتها للحياة أن تتكاثر وتتواصل بحيث يصدر عنها التدمير كما يصدر الإبداع والابتكار، مما يعني أن العدوانية هي الطاقة الدافعة التي تعمل بصفة أساسية لخدمة غرائز الحياة وازدهارها واستمرارها. (صلاح مخيمر، 1981 : 6 ـ 7).

وهكذا بعد استعراض التعريفات السابقة للسلوك العدواني نرى أنها أخذت مسلكين رئيسين أحدهما يتبع النظريات المفسرة له، والآخر يبحث عن مظاهره والأضرار الناجمة عنه، ويمثل الاتجاه الأول هارفي ولرستين Wallerstein, H. (1952)، عبد المنعم حنفي (1975)، وجان لابلانش

ونرنتاليس (1985) الذين أرجعوا السلوك العدواني إلى أنه ناتج عن الغريزة، بينما أرجعه أرنولد بُسّ .Buss, A (1961)، وطلعت منصور وآخرون (1978) وفؤاد البهي السيد (1980) إلى أنه السلوك الذي يعقب الإحباط، بينما جمع محي الدين حسين وآخرون (1983)، وستيوارت سذرلاند .Sutherland, S (1991) بين النظريتين (الغريزة والإحباط).

أما الاتجاه الثاني فهو الذي يتحدث عن أشكال السلوك العدواني والأضرار الناجمة عنه. وكان منهم ولمان .Wolman, B (1973). وكوفمان .Kaufman, H (1970)، وأرنولد بُسّ .Buss, A (1961) ودولارد وآخرون .Dollerd, J. et. al (1939) ومواري (1988) وسعدية بهادر (1977).

وربما كان الوضع الأكثر معقولية ـ على حد قول ـ لويس جاندا وكارن كلينكي هامل .Janda, L. & Hamal, K (1982: 498) هو الذي اتخذه جين رسل (1976) من جامعة ميسوري حيث رأى أنه من المستحيل وضع صيغة موحدة لتعريف العدوان. فلكل بحث ظروفه الخاصة به، لذا لا بد من الكشف عن خصائص عينة المقياس الحالي (ذوي الإعاقة السمعية) ولذلك عندما قام جين Jean بدراسة العدوان حيث تبنى تعريفاً إجرائياً خاصاً به للسلوك العدواني يتناسب وعينة البحث الخاضعة للدراسة، ويبدو أن هذا المنهج منطقي لأنه يبدو أن كثيراً من نتائج الأبحاث التي تهتم بنوع معين من العدوان لا يمكن أن يعمم على كل أنواع العدوان، فإننا نتحدث عن درجة من درجات السلوك التي تبدو اختلافاته واضحة بقدر متشابهاته.

ولذلك تم وضع تعريف إجرائي للسلوك العدواني في ضوء الخصائص والسمات التي تميز ذوي الإعاقة السمعية، من ناحية، وفي ضوء التعريفات السابقة للسلوك العدواني من ناحية أخرى، فكان التعريف التالي:

«السلوك العدواني هو سلوك هدام وتخريبي، وغير مقبول اجتماعياً، ويهدف به صاحبه إلحاق الضرر والأذى بالآخرين أو بالذات، وإما أن يكون

بدنياً أو إشارياً، مباشراً أو غير مباشر، وهو يختلف عن مظاهره وشدته من فرد إلى آخر».

ويتضح من هذا التعريف ثلاثة عناصر هامة خاصة بمواقف العدوان وهي:

1 ـ **المعتدي**: وهو الفاعل للسلوك العدواني.

2 ـ **المعتدى عليه**: وهو الواقع عليه الاعتداء، وقد يأخذ إحدى صورتين، إما أن يكون موجهاً نحو الآخرين أو موجهاً نحو الذات.

3 ـ **الفعل العدواني**: وهو طبيعة هذا السلوك، فقد يكون بدنياً أو إشارياً، مباشراً أو غير مباشر.



مظاهر السلوك العدواني

هناك العديد من المظاهر التي تعبر عن السلوك العدواني والتي تختلف باختلاف العينة موضع البحث والمرحلة العمرية وغيرها من السمات التي تميز كل عينة عن الأخرى، ومن المظاهر التي تم عرضها في الدراسات السابقة ما يلي:

في دراسة بُسّ Buss, A. (1961 : 4 ـ 8) تم تصنيف السلوك العدواني إلى ثلاثة تصنيفات هي:

1 ـ العدوان البدني.

2 ـ العدوان اللفظي.

3 ـ العدوان غير المباشر.

بينما صنّفه ضياء عبد الحميد (1976 : 35) إلى خمسة تصنيفات هي:

1 ـ سلوك عدواني بدني ويتمثل في الضرب، والمسك، والدفع.

2 ـ سلوك عدواني لفظي ويتمثل في الشتائم، والتنابذ بالألقاب.. الخ.

3 ـ سلوك عدواني موجه نحو إتلاف الممتلكات ويتمثل في التخريب بمختلف أشكاله.

4 ـ سلوك عدواني حيازي ويقصد به الاستحواذ على ما يمتلكه الغير.

5 ـ سلوك عدواني غير مصنف ويمثل بقية مظاهر السلوك العدواني.

بينما صنفت ناريمان الرفاعي (1979: 54 ـ 56) السلوك العدواني إلى: عدوانية صريحة وتنقسم إلى:

- عدوانية مزاجية، وعدوانية مكفوفة، وعدوانية مباشرة، مثل: الحقد، التنافس، الجدال، التشابك، التشاكب، والنكات اللاذعة، والسخرية، والمقالب، ولوم الآخرين، والكذب، والسيطرة والسرقة والتحطيم والتهديد الدائم.
- عدوانية اكتئابية مثل: مشاعر الأبناء، الشعور بالإثم، إيذاء الذات، ولوم الذات، والعدوانية الموجهة نحو الذات.
- عدوانية تظهر في صورة أعراض مرضية بعد التأكد من أنها ليست لها أي سبب عمري من الأعراض القهرية والقلق، والبكاء، والأرق، والكوابيس، والتعب، وخفقان القلب، والصداع.

بينما صنفه د. برودزينسكي وآخرون .Brodzinsky, D إلى:

- سلوك عدواني بدني مباشر: كالضرب والركل وإلقاء الأشياء.
- سلوك عدواني لفظي مباشر: كتهديد الآخرين، والتنابذ بالألقاب.
- سلوك عدواني لفظي غير مباشر: كأخذ الأشياء، أو تحطيمها.
- سلوك عدواني خيالي: ويبدو في خيالات الأطفال، وتم تقسيمه إلى عدوان لفظي وعدوان بدني خيالي، وعدوان غير مباشر خيالي.

وصنفه كنث دردج .Dodge, K (1980 ـ 164) إلى:

- عدوان بدني: كالضرب والدفع.
- عدوان لفظي: كالسخرية، والتهديد.
- عدوان إيجابي: كالاشتراك الفعلي في الاعتداء.

- **عدوان سلبي**: كالعناد واللامبالاة.
- **عدوان غير مباشر**: كتحطيم ممتلكات الآخرين.

وكذا قسَّم محيي الدين أمد حسين وآخرون (1983: 117 ـ 124) السلوك العدواني على أساس عاملي إلى خمسة عوامل هي:

- **العامل الأول**: وسمي بالعامل العام للعدوان، وقد تشبع هذا العامل بالعدوان اللفظي، والعدوان البدني والصريح الضمني المباشر وغير المباشر، والناشط والسلبي، والموجه نحو الذات والآخرين.
- **العامل الثاني**: سمي بالعدوان الناشط الخارجي الصريح في مقابل العدوان السلبي الضمني، وقد تشبع هذا العامل بالعدوان الناشط الخارجي الصريح، والعدوان السلبي الداخلي ذات الصيغة الضمنية.
- **العامل الثالث**: سمي بالعدوان غير المباشر مقابل العدوان المباشر وتشبع هذا العامل بالعدوان غير المباشر والعدوان المباشر.
- **العامل الرابع**: وسمي بتوتر للعدوان.
- **العامل الخامس**: وسمي بالعدوان اللفظي في مقابل العدوان المادي البدني.

وقد صنف وكسلر وآخرون. Waxler, c. et al. (1984: 85 ـ 116) السلوك العدواني إلى:

- عدوان بدني ويتمثل في الضرب، والدفع، والركل.
- عدوان غير مباشر وهو العدوان الموجه نحو الجماد.
- الأفعال العدوانية الجهرية وتتمثل في المحاولات المستمرة لانتزاع أو أخذ مكان آخر.

وقد قام كمال مرسي (1985: 48) بتصنيف السلوك العدواني إلى ثلاثة تصنيفات، وفقاً للمنظور الشرعي الإسلامي وهي:

- **عدوان اجتماعي**: ويشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه وغيره

وتؤدي إلى فساد المجتمع، وهذا النوع من العدوان محرّم شرعاً وقانوناً.

- **عدوان إلزام**: ويشمل الأفعال المؤذية التي يجب على كل شخص القيام بها، لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.
- **عدوان مباح**: ويشمل الأفعال المؤذية التي يحق للإنسان عملها قصاصاً ممن اعتدى عليه وهذا النوع من العدوان لا يأثم فاعله ويثاب تاركه، فالإسلام أباح رد العدوان بالعدوان ولكنه حث على الصلح.

بينما قام أرنولد بُسّ ومارك بيري Buss, A. & Perry. M. (1992 : 454) بوضع تصنيف جديد للسلوك العدواني هو:

- العدوان البدني.
- الغضب.
- العدوان اللفظي.
- الحدة.

وقد صنف عصام فريد عبد العزيز (1986 : 220) السلوك العدواني إلى:

- عدوان بدني.
- عدوان لفظي.
- عدوان حيازي.
- إتلاف الممتلكات.
- العناد.

أما المقياس الحالي فقد وضع تصنيفاً يتلاءم وطبيعة السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية، يتكون من:

- العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين.
- العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين.

- العدوان الإشاري المباشر نحو الذات.
- العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات.
- العدوان البدني المباشر نحو الآخرين.
- العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين.
- العدوان البدني المباشر نحو الذات.
- العدوان البدني غير المباشر نحو الذات.




مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض
١٤١٠

نظريات تفسير السلوك العدواني

مكتبة الملك فهد الوطنية الرياض

وسوف نتناول فيما يلي هذه النظريات بشيء من التفصيل:

أ ـ نظريات العدوان الفطري:

ويمثلها النظرية البيولوجية، ونظرية التحليل النفسي والنظرية الأيثولوجية ونظرية السمات، ونعرض لكل منها على النحو التالي:

1 ـ النظرية البيولوجية:

ترجع أصول النظرية البيولوجية أو مدرسة لمبروزو Lombroso إلى منتصف القرن التاسع عشر والتي أطلق عليها المدرسة الوضعية الإيطالية وقد ضمن لمبروزو هذه النظرية في كتابة «الرجل المجرم» والذي تأثر أثناءها بنظرية داروين في النشوء والارتقاء، والتي توصل منها لمبروزو إلى أن المجرم الحقيقي هو «المجرم بالفطرة» أي الذي يولد بطبيعته بناء على ما ورثه من آبائه. (أحمد محمد خليفة: 1962: 47).

وكان لمبروزو أستاذاً للطب العصبي بجامعة Pavia، وقد أتاحت له خدمته في الجيش ملاحظة بعض مميزات الجنود الأشرار، والتي لم تكن متوافرة في الجنود الأخيار، ومنها شامات ورسوم قبيحة كانوا يحدثونها على

أجسامهم، وقد وجد من خلال تشريح جثث كثير من المجرمين وجود عيوب في تكوينهم الجسماني، وعند فحص جماجمهم لوحظ وجود شذوذ في الأسنان وحجم الجبهة وكثافة شعر الجسم وكبر الأذنين (عبد الرحمن عيسوي، ب. ت: 38). وعندما قام بتشريح جثة اللص الإيطالي «فيليلا» وجد تجويفاً في مؤخرة الجمجمة، يشبه التجويف الموجود في مؤخرة جماجم القرود، ولاحظ نتوءات شاذة في المخ وملامح غريبة في تكوينه الجسمي تشبه ملامح الإنسان البدائي، وكذلك الحال بالنسبة للسفاح الإيطالي «فينيي» والجندي الإيطالي الشرس «مسيديا» وغيرهم، وافترض من دراساته أن المجرم وحش بدائي لا يستوعب قوانين ونظم مجتمعه وينساق وراء نزعاته البهيمية الشرسة، غير مبال بما يصيب الضحية من آلام (كمال مرسي، 1985: 53).

ويذكر محمد جلال (1984: 207) أن لمبروزو كما اعتبر أن الصفات الجسمانية متوارثة، فقد اعتبر أيضاً الصفات السيكولوجية متوارثة، ومن هذه الصفات القدرة على مقاومة الألم، وحدة البصر، والكسل، وعدم الشعور بالعار أو الندم أو الشفقة، وسرعة الاستثارة والغرور.

بينما ركزت النظرية البيولوجية في العصر الحديث على الصفات والجينات الجنسية والهرمونات والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية، والأنشطة الكهربية في المخ والقوة العضلية... وغيرها.

ولاحظ بعض الباحثين وجود علاقة بين الانحرافات الكروموزومية والسلوك العدواني السيكوباتي أو الميل نحو العنف والقسوة، وكان دليلهم على ذلك أن خلايا الرجال الجنسية الذين يتصف سلوكهم بالعدوانية لديهم كروموزوم (X) والكثير من كروموزوم (Y) بينما الخلايا الذكرية السوية يوجد بها كروموزوم (Y) واحد فقط وآخر (X) مما يعني أن هؤلاء الرجال لديهم شذوذ في الخلايا الجنسية، فيؤدي ذلك إلى السلوك العنيف (يوسف حجاجي، 1986: 264 ـ 268)، في حين نجد عدداً آخر من الباحثين حاول من خلال البراهين الجراحية الربط بين إثارة مناطق معينة في الدماغ وبين استجابة

العدوان، حيث لاحظوا أن تنبيه الجانب الخارجي للمهاد Hypothalamus يؤدي على إطلاق العديد من أشكال العدوان المصاحب بمختلف أنواع الانفعال، كما أن إثارة منطقة معينة هي الحزمة الإنسية للدماغ الأمامي medial for efrainfundte أطلقت استجابة عدوانية شرسة جداً في حيوانات التجارب، هذا يعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة الرمادية والتي تحدث استجابات أقل عدوانية، كما لوحظ أن اللوزة Amygdale لها دور في كبح جماح العدوان. (محمود عبد الرحمن حموده، 1993: 24).

وقام عالم النفس الأسباني ديلجاو بمحاولة معرفة تأثير منطقة المهاد على سلوك الهجوم عند ثيران المصارعة عن طريق استثارة قطب كهربائي غرس في دماغ الثور عن طريق التحكم الآلي البعيد، وجد أنها تقوم ـ الثيران ـ بالركض نحو المصارع وتحفير التراب، وعن طريق استثارة قطب آخر غرس في مكان آخر من دماغ الثور وجد أنها تتسمر مكانها بلا حراك، إن هذه التجربة ومثيلاتها أظهرت بشكل لا يدع مجالاً للشك أهمية العوامل البيولوجية وخاصة منطقة الهيبوثلاموس في سلوك العدوان (عبد الرحمن مرسي ومحي الدين توق، 1986: 202).

ويذكر أحمد محمد خليفة (1962: 56) أن جلوك وجلوك قد أوضحا في كتابهما (البنية والإجرام) أن الطراز الرياضي العضلي أكثر وجوداً بين المجرمين ولعل مرجع ذلك إلى أنه أكثر اقتراناً بصفات وسمات شخصيته، فهو أكثر ملاءمة للإقدام على ارتكاب الأفعال الاعتدائية أكثر من غيره.

2 ـ نظرية التحليل النفسي:

توصف الغريزة بأن لها مصدراً وموضوعاً وأنها ترمي إلى أهداف، فأما مصدرها فحالة من الاحتياج تحدث داخل الجسم، وأما هدفها فإزالة هذا الاهتياج، وفي أثناء الطريق الذي يصل بها من مصدرها إلى هدفها يبدو نشاطها في الناحية النفسية، فهي مقدار معين من الطاقة يقتحم طريقه في اتجاه معين

(فرويد، ب. ت: 87) ويقول فرويد Frued بـ«أنه بعد تذبذب وتردد طوليين استقر رأينا على افتراض وجود غريزتين أساسيتين فقط هما الإيروس (غريزة الحياة) والثانتوس (غريزة الموت) ويمكن أن نتصور أن الغاية القصوى لغريزة التدمير أو الموت هي رد الكائن الحي إلى الحالة اللاعضوية، وتظل هذه الغريزة ساكنة ما دامت تعمل في الداخل بوصفها غريزة الموت، ولا تظهر لنا إلا بعد أن تتحول إلى الخارج بوصفها غريزة التدمير. وبتكوين الأنا الأعلى تثبت كميات كبيرة من الغريزة العدوانية داخل الأنا وتتجه ضد الذات على نحو تدميري.. وكبح العدوان ضار بوجه عام، فهو يعمل على الهلاك. والشخص في ثورة الغضب يتبين كيف يتم الانتقال من العدوان المقيد إلى تدمير الذات، وذلك بتحويل عدوانه على ذاته، فهو يجذب شعره أو يلطم وجهه، وهذه معاملة كان يرد لو وجهها إلى شخص غيره. (سيجموند فرويد، 1970: 18).

غير أن المحللين النفسيين الجدد غيّروا من وجهة نظرهم تجاه نشأة السلوك العدواني وأسبابه، حيث نجدهم رفضوا وجهة نظر فرويد عن غريزة الموت، وإن كانوا قد بلوا فكرة العدوان كغريزة فطرية.

ويذكر أنتوني ستور (1975: 24) أن ميلاني كلين Melanie Klein ترى «أن كل طفل يعاني منذ اللحظة الأولى للميلاد أو حتى قبل الميلاد صراعاً فطرياً بين الحب والكراهية، وكانت تعتقد أن قدرة الفرد على أن يخبر كلاً من الحب والنوازع الهدامة هي قدرة جبلية إلى حد ما رغم أنها تختلف منذ البداية من فرد لآخر في القوة والتفاعل مع الظروف الخارجية، ويكون هذا الدافع العدواني عنيفاً جداً حتى أن الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد الذي يدور حول أولئك الذين يعتنون به ويدور كذلك حول دماره هو نفسه.

ويشير أحمد عكاشة (1981: 171) إلى أن يونج Jung وهذا بين غريزتي الموت والحياة تحت اسم الليبدو ليصب شكلاً واحداً ذا وجهين متناقضين هما الحب والكراهية. فعندما لا يولد الحب وهو الوجه الإيجابي يظهر الوجه الآخر السلبي وهو الكراهية والتدمير، حيث أن سيكولوجية الأنا تقوم على الإدماج

الداخلي اللاشعوري، ليس فقط لموضوع الحب، بل أيضاً لموضوع الكراهية والذي يستمر مكبوتاً ويشكل تهديداً كامناً للأنا، وأحياناً ينفجر هذا التهديد للخارج في شكل سلوك عدواني عند مواجهة أي إحباط.

بينما يشير هول ولندزي (1969 : 164) أن أدلر Adler بنى نظريته أيضاً على وجود غريزة عدوانية، وذكر أن الحافز العدواني أكثر أهمية من الجنس وبعد ذلك حلَّت إرادة القوة محل الحافز العدواني وتخلى عنها مفضلاً فكرة الكفاح في سبيل التفوق والذي ظل متمسكاً بها بعد ذلك، وهكذا مر تفكيره فيما يتعلق بالهدف النهائي للإنسان بثلاث مراحل هي: أن يكون عدوانياً وأن يكون قوياً، ثم يكون متفوقاً.

ويذكر بُسّ .Buss, A (1961 : 193) إلى أن كارين هورني .Horny, K جاءت بعد ذلك وفسّرت العدوان على أنه استجابة الفرد للقلق أساساً، فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى استجابات ثلاث: يتحرك نحو الناس، ويتحرك ضد الناس، ويتحرك بعيداً عن الناس، والشخص العدواني هو الذي يتحرك ضد الناس لأنه يسلم جدلاً بأن العداء هو طبيعة العالم، ويجب أن يتصدى له بالفتك، وأن الناس ليسوا محل ثقة، ففي غاية الحياة يجب أن يكون الفرد هو البادئ بالعدوان.

3 ـ النظرية الأثولوجية:

حينما بدأت نظرية التحليل النفسي تفقد الامتحان تدريجياً في تفسير السلوك العدواني لأنها لم تكن واضحة ومحددة، كما أنها كانت مفتقدة لدليل يدعمها، إلا أن ظهور كونراد لورانز .Loranze, K في الخمسينات من هذا القرن جاء ليعيد للعدوان احترامه كسلوك غريزي بعد أن فقد بريقه وجاذبيته.

ويذكر هاري كوفمان .Kaufmonn, H (1970 : 15) أن كونراد لورانز .Loranze, K ينظر إلى الغريزة العدوانية على أنها غريزة رئيسية لا يمكن الاستغناء عنها، وإن البقاء والتطور لا يمكن أن يستمران لو أن الكائنات ليس

لها قوة لحماية منطقتهم ضد التدخل وللدفاع عن صغارهم والانشغال في مشاحنات لكي تختار أقوى العينات للتكاثر، هذه القوة أو هذا الدافع هو أحد مقومات الحياة التي لا غنى عنها. ويرى كونراد لورانز .Loranze, K (1966 : 123 ـ 133) أن العدوان يتضمن نظاماً فطرياً يولد بذاته، فالطاقة العدوانية تنطلق عن هذه الغريزة وتنمو تلقائياً داخل الفرد، وأن الحافز للمقاتلة يتصاعد تدريجياً حتى يطلق له العنان بمنبه ملائم، وأحياناً أخرى إذا تراكمت الطاقة العدوانية لمدة طويلة فإن العدوان الصريح يظهر تلقائياً مع عدم انطلاق المثير المفجر للعدوان بصورة مرئية، وطبقاً لهذه النظرية فإن الطاقة العدوانية متراكمة ومتصلبة ويجب أن يعبر عنها الشخص في صورة ملائمة قبل أن تتفجر بذاتها في صورة لا سرية.

وأشار لويس جاندا وكارن كلينكي ـ هامل - Janda, L. & Klenky .Hamel, K (1982 : 500 ـ 501) أن لورانز يرى أن العدوان جزء من الإرث التطوري النشوئي للإنسان والحيوان معاً، وعلى حد قوله: «فإن للبشر مشاكلهم مع غرائزهم العدوانية لأن قدرتهم على إنزال الأذى بالآخرين قد تفوقت على وسائلهم الإخمادية الفطرية» حيث أنه خلال المراحل المبكرة من التطور الإنساني كانت المثبطات الطبيعية مثل الصرخات وغيرها ذات تأثير في منع التدمير الشديد، ومع اختراع مختلف الأسلحة فقد الاتزان بين غريزة القتال والمثبطات الفطرية.

إن أحد الجوانب الهامة لنظرية لورانز هو أن الكائن الحي إذا لم يكن لديه الفرصة ليسلك بصورة عدوانية بكل دوري، فإنها تتراكم ثم يعبر عنها حتى لو لم يكن هناك دوافع بيئية موجودة. حيث أن الافتراض الرئيسي للنظرية الأخلاقية هي أن التغيرات الصارخة للعدوان عند البشر يمكن إيقافها بالسماح للفرد بالانشغال في حكايات متكررة من العدوان الأقل أثراً (جيري فيرز .Phares, J، 1988 : 500).

وهذا ما أكده توماس شينرلا .Schnirla, T (1973 : 46) حيث كان يرى

أنه طبقاً لنظرية لورانز لا بد من تجميع الناس على اختلاف أيديولوجيتهم على أن يتصادقوا، ولا بد من توجيه مشاعر الحماس القتالية لدى الشباب نحو القضايا الحقيقية التي تستحق الخدمة في العالم الحديث لأن التنفيس يمكن أن يقلل الطاقة المتملقة بالغريزة القتالية، فهو يؤمن ـ لورانز ـ بأن الناس يمكنهم أن يسيطروا على اندفاعاتهم العدوانية بالمشاركة والمشاهدة في الأنشطة الرياضية غير المدمرة.

4 ـ نظرية السمات والعدوان:

كان من أوائل المهتمين بنظرية العدوان كسمة «هو إيزنك .Eysenck, H» في بحثه الذي نشر عام (1977) الذي انتهى فيه إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطب شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو الحياء والخجل. وأن بين القطبين مدارج من العدوان إلى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد (فؤاد البهي السيد، 1980: 185).

وفي ضوء تلك النظرية نجد أن تعلم العدوان عن طريق الثواب والعقاب وعن طريق الملاحظة ومشاهدة أفلام العنف يتعلمون العدوان بسرعة، ويشجعهم على تعلمه وتكرار استخدامه بعض الظروف الاجتماعية ومن أهمها:

1 ـ عدم الحزم في الأخذ على أيدي المعتدين، وعدم الالتزام بتطبيق القوانين والشرائع الرادعة تجعلهم يجنون ثمار عدوانهم ويعزز سلوكهم فيكررونه في مواقف كثيرة.

2 ـ ضعف الضحية وعدم قدرتها على دفع العدوان عن نفسها، يغريهم بالعدوان عليهم ويجدون في ضعفها تدعيماً لسلوكهم، فسيتأسدون عليها ويجاهرون بعدوانهم تجاهها (كمال مرسي، 1985: 56) فالسلوك العدواني وفقاً لنظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة، فبعض هذه المواقف يميل إلى إثارة السلوك العدواني،

وسوف يظهر كل فرد السلوك العدواني تجاهها، ولكن بدرجات متفاوتة ولكن النقطة الهامة هي أن بعض الأفراد يظهرون في موقف معين سلوكاً عدوانياً أكثر مما يظهره غيرهم في نفس الموقف، وربما يظهرون كذلك سلوكاً عدوانياً في عدد كبير من المواقف أكثر من غيرهم أيضاً، وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إنما هو تعبير عن سمة العدوان في الفرد (كريتش، وآخرون 1974 : 222).

ولقد أوضح لويس جاندا وكارن كلينكي هامل Janda, L. & Klanke-Hamel, K. (1982 : 506) أن ليونارد أيرون قد أكد على ذلك بقوله: «أن الأشخاص العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانياً في مواقف كثيرة، فالأطفال العدوانيون في منازلهم يكونون عدوانيين في المدرسة، والناس الذين لهم عدوان لفظي عادة ما يكون لديهم عدوان جسمي، بل الأكثر من ذلك أنه من الممكن التنبؤ بعدوانية الأفراد في سن 18، 19 عاماً بقياس عدوانيتهم في سن الثامنة».

ب ـ نظريات تعلّم السلوك العدواني:

وتشتمل على النظرية الأنثروبولوجية والسلوكية والتعلم الاجتماعي والإحباط، وأخيراً تأثير المناخ على السلوك العدواني:

1 ـ النظرية الأنثروبولوجية والعدوان:

يعتقد علماء الاجتماع بأن العدوان شكل متعلم من السلوك، وإذا كان الناس يستطيعون أن يتعلموا ليكونوا عدوانيين فإنهم يستطيعون أن يتعلموا ليكونوا متعاونين ومحبين لبعضهم بعضاً، وأن ثقافة المجتمع في رأيهم هي التي تحدد سلوك الفرد بغض النظر عن جنسه وسنّه. ولذلك نجد أن بعض المجتمعات تكاد تخلو من العدوان، والبعض الآخر يلعب فيها العدوان دوراً رئيسياً. حتى أننا نجد العدوان في هذه المجتمعات يدخل ضمن أسلوب التربية في المنزل، فمثلاً المجتمع الأمريكي الذي يقوم نظامه الاقتصادي على المنافسة

والاحتكار ـ واللذان من شأنهما خلق العدوان بقدر كبير في نفوس المواطنين ـ مطلوب من كل فرد أن يكون فيه روح المنافسة والعدوان حتى يستطيع المحافظة على حياته، وإلا تعرض للتخلف والضياع (سعد المغربي، 1964: 113).

ولقد أوضح كلٌّ من لويس جاندا وكارن كلينكي هامل Janda L. Klenke Hamal (1982: 512) أن مرجريت ميد Margrarate, Mead ترى أن خصائص الرجال والنساء ليست في الواقع نتيجة لاختلاف الجنس، بل هي انعكاس للثقافة التي تهيمن على المجتمع الذي يعيشون فيه، فقبيلة الأرابش Arapesh يسلك فيها الرجال السلوك لا تقر التنافس والعدوان أو حب التملك، كما أن الحرب غير معروفة بينهم إلا من بعض المناوشات البسيطة من حين لآخر، ولكنها لا تزيد عن مجرد إهانات بسيطة، فهم لا يعرفون كيف يتعاملون مع الرجل الذي يتصف بالعنف ولا يوجد منهم من يميل إلى الزعامة، وكذلك الحال بالنسبة لأهل «ساوت فور» في غينيا الجديدة، فنادراً ما يبكي الرضيع، والأطفال الأكبر سناً يذعنون للأطفال الأصغر سناً، والمنافسة الأخوية غير ملحوظة فعلياً والأسرة تجعل الطفل ينشأ ولديه إحساس بالأمان والثقة وبأن متطلباته تلبى له، ولهذا فهم لا ينظرون إلى الآخرين كمنافسين، وليس لديهم الشعور بأنه يجب أن يكونوا عدوانيين لنيل ما يريدون.

ويشاهد أيضاً نفس هذا المنظر في قبيلة الهنود المعروفين باسم زوني Zuni حيث إن دافع السيطرة نادراً جداً ما يوجد، فإذا تفوق أحد في القبيلة على زملائه في سياق عام أكثر من مرة أو مرتين حرم من الاشتراك في جميع المسابقات التالية، وإذا سئل الأطفال أن يحلوا مسألة حسابية مثلاً وطلب منهم أن يضع كل طفل قلمه ويرفع رأسه في مواجهة السبورة بمجرد الانتهاء من حل المسألة، لشاهدت أن الطفل الذي ينتهي قبل زملائه يتطلع إلى بقية زملائه ولا يقوم بالإعلان عن انتهائه من حل المسألة حين ينتهي جميع الأطفال (محمد عثمان نجاتي، 1988: 91).

ولكن الحال مختلف بالنسبة لقبيلة الموونداجمور Mundagumor حيث يولد الطفل الذكر في عالم مليء بالعدوان، عالم يكون فيه أبناء جنسه أعداء له، كما أن الفرصة الوحيدة للحصول على النجاح هي القدرة على السلوك بعنف. فمنذ الميلاد تكون الظروف مهيأة لهذا النوع من السلوك، بل الأكثر من ذلك أن الطفل قبل أن يولد يشعر والده نحوه بالداء، فالأب يقلق أن يكون المولود ذكراً فيكون عدواً ومنافساً له، والأم تقلق أن تكون أنثى فتشاركها في حب أبيها، ويصل هذا بالوالدين أحياناً إلى التخلص من الوليد بالقتل أو بإعطائه لآخرين يرغبون فيه، وهكذا فإن عالمهم مليء بالعدوان والصراع والسيطرة (مصطفى فهمي ومحمد علي القطان، 1977: 99).

2 ـ النظرية السلوكية والعدوان:

إن أصحاب نظرية التعلم سواء أكانوا أصحاب نظرية المثير والاستجابة منذ ثورنديك Thorndike حتى هل Hall ومور Mouar ونظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف Pavlov والنظرية الإجرائية لسكينر Skinner ونظرية التعلم الجشتالطية أو غيرها من نظريات التعلم، فكلهم يعتقدون أن أي سلوك يمكن تعلمه لأنه مكتسب وليس فطرياً، ولذلك افترض سكينر في نظريته عن الإشراط الإجرائي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب، وأن السلوك الذي يثاب عليه الفرد يميل إلى تكراره، وأن السلوك الذي يعاقب عليه يبتعد عنه، وكذلك افترض ثورنديك وبافلوف من خلال فرضية المثير والاستجابة والمثير الشرطي والاستجابة الإشراطية أن التعلم يتم من خلال الطريقة السابقة فهم يتصورون أن الكائن الحي يتم تشكيل سلوكه من خلال قوانين الثواب والعقاب والتعزيز... وغيرها.

ووفقاً لهذه النظرية فإن مقدار القلق أو الحصر تتناسب مع مقدار العقوبة التي تلقاها الفرد خلال عملية الإشراط أو عملية التنشئة الاجتماعية، وتصبح كثافة القلق وظيفة لشدة الخوف الذي شعر به الإنسان عند عملية الاشتراط،

وتذهب نظرية التعزيز إلى القول بأن أصحاب الاستعداد للسلوك الإجرامي لم يتلقوا العقاب الملائم عن الأفعال الإجرامية في عهد الطفولة ولا يشعرون بالقلق من ممارسة أي فعل إجرامي. (عبد الرحمن العيسوي، ب. ت: 79 ـ 80).

ويذكرنا جورج م. غازدا (1986: 26) بمقولة واطسون: «لو وضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلاً رضيعاً يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة وطلب مني أن أعلمهم بالطريقة التي أعتقد أنها المثلى، فأنا كفيل بأن أجعل من بينهم الطبيب والمحامي واللص، بغض النظر عن ميولهم ومواهبهم وقدراتهم ومهن آبائهم والجنس الذي ينتمون إليه».

لقد جعل واطسون فكرة الفعل المنعكس الشرطي هو الأساس في تفسير للسلوك اعتماداً على فكرة المثير والاستجابة في دراسته لظاهرة الانفعال، اعتبر أن الخوف والغضب والحب هي النماذج الانفعالية الأصلية، ولكل انفعال من هذه الانفعالات مثيراته الأصلية. غير أنه عن طريق الاقتران الشرطي يمكن أن تستثار هذه الانفعالات بمثيرات أخرى شرطية تقترن بمثيراتها الأصلية (مصطفى فهمي، ب. ت: 22).

وعليه فإن الطفل وفقاً للنظرية السلوكية أمامه احتمالات لا حصر لها لاكتساب السلوك، ويقوم الآباء في البداية بتدعيم سلوكه ومن ثم تشكيل نموه في اتجاهات محددة. ويسلك الطفل بموجب ما أعقب سلوكه من أثابه في حين يضعف السلوك الذي لا يتم تدعيمه، ويتقدم الطفل يتشكل سلوكه في أنماط وفقاً لخبراته التدعيمية أي بالمفهوم التقليدي تظهر شخصيته (ممدوحة محمد سلامة، 1984: 113 ـ 114).

3 ـ نظرية التعلم الاجتماعي والعدوان:

لقد أجرى ألبرت باندورا Bandura, A. رائد نظرية التعلم الاجتماعي عدداً من الدراسات التي تتعلق بالعدوان ومسبباته، شرح فيها كيفية اكتساب الأفراد للسلوك العدواني من خلال ملاحظتهم للنماذج العدوانية.

وكانت إحدى هذه الدراسات الأولى التي قام بها باندورا وآخرون Bandura, A. et al (1961 : 575 ـ 582) والتي حاولوا فيها إثبات أن للملاحظة دوراً كبيراً في اكتساب السلوك العدواني تأخذوا عيّنة تتألف من 72 طفلاً (36 ولداً، 36 بنتاً) تتراوح أعمارهم بين 37 : 69 شهراً وعرض عليهم نماذج عدوانية ووجدوا أن الأطفال الذين لاحظوا النماذج العدوانية يعيدون الكثير من السلوك العدواني اللفظي والجسمي، بل إنها متطابقة إلى حد كبير مع تلك النماذج، بينما الأطفال الذين لم يعرضوا لنماذج عدوانية لم تتضح لديهم أي ردود أفعال أو استجابات عدوانية، كما وجدوا أن الأطفال في المجموعة التجريبية يقلدون النموذج إذا كان ذكراً أكثر مما لو كان أنثى.

ثم قاموا بدراسة أخرى تالية أخذوا منها عينات من أطفال الحضانة التابعة لجامعة ستانفورد وتتألف من 96 طفلاً (48 ولداً، و48 بنتاً) تتراوح أعمارهم ما بين (35 ـ 69) شهراً وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة وهم:

المجموعة الأولى: تشاهد رجلاً يقوم بأعمال عدوانية.

المجموعة الثانية: تشاهد فيلماً مصوّراً يصور الشخص السابق يقوم بالسلوك العدواني أمام الأطفال.

المجموعة الثالثة: تشاهد فيلماً كرتونياً يصور شخصيات كرتونية تقوم بأعمال عدوانية.

المجموعة الرابعة: هي المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض لأي نماذج عدوانية سواء أكانت واقعية أو مصورة.

ثم يتم نقل المجموعات الأربع إلى حجرة كبيرة بها لعب، ويتم تعريضهم لإحباط خفيف، وجد أن الأطفال في المجموعة الأولى والثانية أظهروا عدواناً أكبر من أطفال المجموعة الثالثة، وأن أطفال المجموعة الثالثة أكثر عدواناً من أطفال المجموعة الرابعة التي لم تتعرض لأي نماذج عدوانية

(ألبرت باندورا وآخرون Bandura, A. et al، 1963 : 3 ـ 11) ولكن البحوث التالية أظهرت أن مراقبة النموذج لا يعني أن الأطفال سوف يتصرفون دائماً بعدوانية تجاه الدمية ولذلك أدخل ألبرت باندورا .Bandura, A (1965 : 14) مبدأً جديداً إلى النظرية وهو الثواب والعقاب، فوجد أنه عندما يلاحظ الأطفال أن النموذج يكافأ على تصرفه العدواني حيال الدمية، فإنهم يحذون حذوه، أما إذا رأوه يعاقب على فعلته فلن يتصرفوا بعدوانية بعد ذلك، إن النظرية المتكاملة عن العدوان وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لا بد أن تبين ثلاثة أمور هي:

- كيفية اكتساب السلوك العدواني.
- العوامل التي تثير السلوك العدواني لدى الأفراد.
- معززات السلوك العدواني.

والعوامل التي تجعل هذا السلوك مستمراً وفي حالة دوام بعد أن يبتدئ في الظهور (ألبرت باندورا .Bandura, A، 1977 : 74).

ولفهم تلك النظريات المتكاملة يجب تحليل عناصرها، فأما بالنسبة لكيفية اكتساب السلوك العدواني فلقد أوضح ألبرت باندورا .Bandura, A (1978 : 12 ـ 13) أن السلوك العدواني يقوى من خلال ثلاث وسائل يكتسبها الطفل بصورة مباشرة أو غير مباشرة وهي:

- الآباء الذين يفضلون الحلول العدوانية للمشاكل يمثلون قدوة لأبنائهم الذين يميلون إلى استخدام نفس الحيل العدوانية في التعامل مع الآخرين.
- إن المجتمعات التي تعتبر الشجاعة والقتال والعدوان موهبة وقيمة يزداد فيها الاتجاه للعدوان.
- مشاهد العنف في التلفاز تعبتر نموذجاً للسلوك العدواني يحاول الأطفال تقليدها.

أما العوامل التي تثير السلوك العدواني لدى الأفراد فهي تتمثل في:

- الهجوم كرد فعل على الاعتداءات الجسمية والإهانات اللفظية وخاصة التي

تشوه السمعة وتتعلق بالرجولة لدى الفرد، قد تكون الإهانات لها تأثير على المعتدى عليه أقوى من الألم الجسمي.

- المعاملة القاسية التي يتعرض لها والتعرض للحرمان.
- قيمة الهدف الذي يصل إليه الفرد من جراء سلوكه العدواني (ألبرت باندورا Bandura, A.، 1978 : 18 ـ 19).

أما بالنسبة للعوامل المعززة للسلوك العدواني والتي تؤدي إلى استمراره فلقد أوضحها ب. كراندال .Krndal, P (1983 : 11) وهي:

- عندما يكون هناك تدعيم سلبي للاستجابة العدوانية من خلال حصول المعتدي بعدوانية على أهدافه المطلوبة.
- حينما يحدث تساهل والي تجاه السلوك العدواني.
- من المحتمل أن يكون الوالدان نفسيهما نموذجاً أساسياً للعدوان أمام الطفل وذلك بتورطهما في هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويزيد من سرعة اكتسابه للعدوان.
- التدعيم الإيجابي للعدوان وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى خفض استثارة الغضب والكراهية.

4 ـ نظرية الإحباط والعدوان:

تبنى جون دولارد وآخرون .Dolard, J. et al (1939 : 27 ـ 53) مسلمة أن «الإحباط سيؤدي إلى سلوك عدواني والعكس صحيح» بمعنى أن حدوث السلوك العدواني ينتج في كل الأحوال عن الإحباط، ولقد تم توضيح الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة في شكل مجموعة من الاستنتاجات العامة التي توصلوا إليها وتتلخص في خمسة أسس هي:

شدة الرغبة وتأثيرها في العدوان: Strength of instigation to Aggression

إن قوة الرغبة في السلوك العدواني تختلف بصورة مباشرة مع كم الإحباط

الذي يواجهه الفرد، ووفقاً لذلك فإن هناك ثلاثة عوامل أساسية هي التي تؤثر في كمية الإحباط وهي:

1 ـ قوة الرغبة في الاستجابة المحيطة.

2 ـ درجة التداخل أو إعاقة الاستجابة المحيطة.

3 ـ عدد المرات التي أحيطت فيها الاستجابة.

أي أن كمية الإحباط تزداد بازدياد شدة رغبة الفرد في الاستجابة التي أعيقت، وحال دون حدوثها مصدر الإحباط. وتتوقف شدة رغبة الفرد في الاستجابة على مدى إلحاح الحاجة التي يشعر بها الفرد والتي ينبغي إشباعها، وكلما زاد مدى التدخل أو وجود عقبات وعوائق أمام إشباع تلك الحاجة تتزايد كمية الإحباط. وكلما تكررت محاولات الفرد لإشباع تلك الحاجة وتم إعاقتها في كل مرة فإن هذا يؤدي بالتالي لزيادة كمية الإحباط.

كبح (كف) العدوان Inhibition of Acts of Agression

من المؤكد أن كل المواقف المحيطة لا تسبب ظاهراً. فقليل من سائقي السيارات المقبوض عليهم يصرخون في وجوه رجال الشرطة، والضيوف في حفلات الغداء الرسمية لا يشكون من اللحم غير الناضج، واليهود لا يعتدون على النازيين، وإن ما يمكن أن يقال عن ذلك الشخص المحيط «بأنه يشعر بالغضب» أو «يكون متضايقاً» أو «يكون ثائراً في داخله» كل هذه التعبيرات تشير إلى أعمال عدوانية مكبوتة غير واضحة، أي أنها تكون معارضة للعدوان الظاهر كالضرب أو العراك أو السب أو أعمال أخرى سهل ملاحظاتها. إن المتغير الأساسي الذي يحدد الدرجة التي يتم كبح أي تصرف عدواني معين يبدو أن توقع العقاب، حيث إن قوة منع أي عمل عدواني يختلف باختلاف درجة العقاب المنتظر نتيجة هذا العمل، ففي جوهر الأمرين هنا، المبدأ يأتي في ضوء مبدأ «السبب والنتيجة» أن التجربة الماضية هي التي تعلم الفرد أن عدداً محدداً من الاعتداءات يعقبها عقوبة، ومن ثم فإن هذه الأشكال سوف تستأصل وسيبقى جزء متبق من هذه الأشكال لم يعاقب.

العدوان المباشر وغير المباشر Direct and Indirect Aggression

وفقاً لتلك النظرية، فإن القيام بالعدوان المباشر له باعث مباشر، وأن التدخل في هذا العدوان المباشر يشكل في حد ذاته إحباطاً زائداً إضافياً. ومن الواضح أنها دائرة مفرغة تشمل (الإحباط ـ العدوان ـ التدخل في العدوان ـ مزيد من الإحباط) ومن هنا فإنه كلما كانت درجة المنع لأي عمل مباشر للعدوان أعظم، زادت درجة الإحباط ومن ثم يحاول الفرد البحث عن مصدر آخر لتوجيه العدوان إليه، فيكون في هذه الحالة عدوان غير مباشر.

العدوان على الذات Self - Aggression

يبدو أن عقاب الذات قد يكون بديلاً بشكل من الأشكال عن العدوان المباشر الذي تم منعه، لقد لاحظ فرويد أن مجموعة من المتشائمين يلومون أنفسهم باستمرار على أخطاء ليست على الإطلاق خاصة بهم، إن المحللين النفسيين لديهم دليل قوي يشير إلى أن عقاب الذات لا يقتصر فقط على العقاب اللفظي، بل يمتد إلى الإيذاء الجسمي، وهناك دليل آخر ساقه ميلّر حينما وضع أفراد مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم تعريض الأخيرة لخبرات إحباطية، فتبين أن أفراد المجموعة التجريبية يوجهون النقد إلى أنفسهم.

التنفيس Catharsis

هو المبدأ الأخير، والذي افترضوا فيه أن أي عمل عدواني هو إحباط يزيد الباعث (الحافز) على العدوان. والعكس من ذلك فإن حدوث أي عمل عدواني من المفروض أن يخفض الباعث على العدوان، أو بمعنى آخر عندما يتعرض الشخص للإحباط وتسمح له الفرصة بأن يسلك بشكل عدواني تجاه مصدر إحباطه فإنه يحدث تنفيساً انفعالياً، ومن ثم يذهب عنه التوتر الناجم عن الإحباط.

ولقد حدد جون كونجر وآخرون (1987 : 386) مجموعة من الاعتبارات حتى يؤدي الإحباط إلى حدوث السلوك العدواني وهي:

- كمية الإحباط في هذا الوقت.
- مقدار التسامح أو العقاب الذي يواجه به العدوان في هذا الوقت.
- السهولة التي يؤدي بها الإحباط عامة إلى الغضب عند الطفل أو بمعنى آخر مبلغ تحمل الطفل للإحباط.

والعلاقة بين الإحباط والعدوان تعتمد على الدرجة التي يدرك بها الفرد الإحباط كونه تعسفياً أو غير متوقع، ولقد أوضح كلٌّ من لويس جاندا وكارن كلينكي هامل .Janda, Klenke - Hamal, K (1982 : 58) أن روجر براون وريتشارد هيتشامن ذاكراً عام 1975 عبارة خيبة الأمل غير الشرعية للتوقعات الشرعية، وهما يقصدان أننا نتبنى توقعات حول كيف سيعاملنا الآخرون، وعندما لا نجد المعاملة التي توقعها نصاب بالإحباط وعندما نحيط ـ فإننا نصبح عدوانيين.

وميل الطفل إلى أن يكون عدوانياً صريحاً يتوقف على عدة عوامل وهي:

- شدة رغبته في إيذاء الآخرين وإيلامهم.
- درجة إحباط البيئة وإثارتها للميول العدوانية.
- كمية القلق والشعور بالإثم المرتبط بالعدوان. (جون كونجر وآخرون، 1987 : 357).

وهذا ما يؤكد عليه فؤاد البهي السيد (1980 : 178 ـ 179) بقوله: «إن البيئة العدوانية هي البيئة التي تؤدي بالفرد إلى الإحباط، والإحباط يؤدي إلى العدوان، ويختلف مدى الإحباط من بيئة لأخرى لأنه تعبير عن مدى ما لا يتحقق من رغبات الطفل وليس في استطاعة أي بيئة أن تحقق جميع رغبات الطفل، لكن في استطاعة البيئة أن تعد الطفل ليتعلم ما يمكن أن يتحقق من رغباته وما لا يمكن أن يتحقق دون أن تشعره بالإحباط».

ج ـ المناخ والسلوك العدواني:

ربما كان أحد التفسيرات الحديثة في مجال تفسير السلوك العدواني هو

الذي يربط بين السلوك العدواني والطقس الجوي والذي يكشف عن أي هذا السلوك يزداد في أشهر معينة من شهور السنة وهي الشهور التي ترتفع فيها درجات الحرارة.

يذكر كارل أندرسون .Anderson, C (1989 : 74) أنه بعد مراجعة مجموعة كبيرة من الدراسات، وجد أن كثيراً من أعمال العنف ترتكب في كثير من الأحيان نتيجة لارتفاع درجة حرارة الطقس، والذي يجعل حرارة الجسم مرتفعة فيرتفع معها بالتالي الاعتداءات العدوانية، إنه يرى أن العلاقة بين تأثير درجة الحرارة والسلوك العدواني يمكن أن ترجع ببساطة إلى تغيير في كيميائية المخ، فكلما انخفضت درجات الحرارة تنخفض الناقلات العصبية التي تخمد العدوان ويذكر بنيامين لاهي Lahey, B. (1992: 319) أنه في العديد من الدراسات اتضح أن الاعتداءات والعلاقات الزوجية وجرائم الاغتصاب والجرائم العدوانية وغيرها من مظاهر العدوان البدني تكون أكثر شيوعاً في الأشهر الحارة منها في الأشهر الأخرى.

تعليق عام على نظريات العدوان

بعد أن تم استعراض النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير اتضح أنها ذات شقين رئيسيين، إحداهما هو النظريات الحيوية، والآخر هو نظريات التعلم ، أما بالنسبة للنظريات الحيوية فلقد وجدت في بادئ الأمر جاذبية كبيرة عند ظهورها، حيث استطاعت أن تجعل من أمثلة القسوة والوحشية غير المعقولة سهلة الفهم فأوضحت مثلاً كيف تمكن الألمان النازيون من وضع اليهود في أفران؟! وكيف تمكن الأمريكيون من قتل الآلاف من الأبرياء في فيتنام؟! وكيف أمكن لدول الحلفاء إلقاء القنبلة الذرية على هيروشيما ونجازاكي وتشويه الملايين من البشر ؟! وأخيراً كيف يمكن أن تقرأ حوادث القتل والسفك في الجرائد اليومية دون أن يصيبنا الرعب ؟! إن كل ذلك يجعلنا نعتقد أن هذه الأشياء لم تكن لتحدث لو لم يكن هناك شيء ما في الطبيعة البشرية جعلنا هكذا عدوانيين. لقد لاقت تلك النظريات رواجاً بين المتخصصين ، غير أنها تعرضت لكثير من أوجه النقد والذي زعزع من رسوخها ، فإذا كان السلوك العدواني عاماً بين جميع البشر ، إذاً كيف وجدنا مجتمعات ترفضه ولا تمارسه والتي تعرفنا عليها من خلال الدراسات الأنثروبولوجية حيث تجد قبائل الإرابش Arapesh وقبيلة الهنود المعروفين باسم

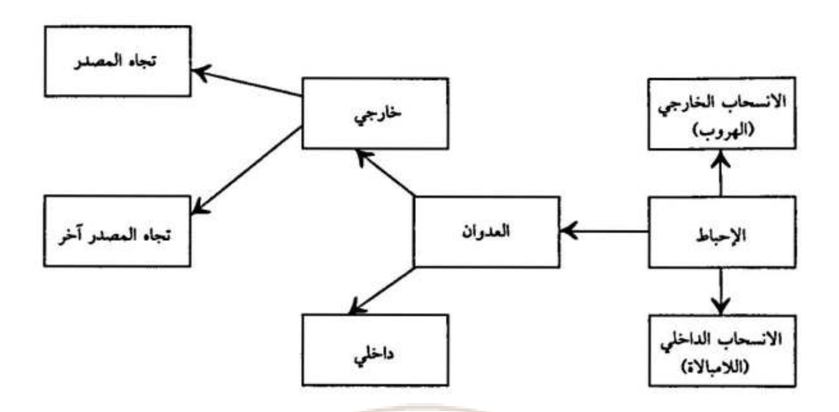
زوني Zuni وأهل ساوث فورت في غينا الجديدة فكلها قبائل تدعو إلى المسالمة وتغرس بذور الحب والتعاون بين أفرادها. كذلك لم نجد دليل علمي على أن العدوان غريزي فطري في الإنسان مثل غريزتي البحث عن الطعام والجنس ،فإذا كان السلوك العدواني غريزياً فكيف يمكننا تفسير عدم وجود العدوان عند بعض الناس ووجوده عند البعض الآخر منهم.

كما أن علماء النظريات الحيوية قد أغفلوا الخيرات والتجارب التي مر بها الإنسان في حياته ومدى تعلمه من هذه الخبرات ، وكيف يمكن أن يكون عدوانياً في موقف ما ويستطيع أن يضبط نفسه في موقف آخر.

كما أن العلاج الذي يقترحه لورانز علاجاً ضعيفاً حيث اقترح أنه يمكن التحكم في الدافع العدواني وتخفيفه من خلال التنافس الودي ،ولكن هذه «الروشتة» تؤدي إلى الاستنتاج بأن الأمم التي تشترك في مسابقات رياضية هم أقل عدواناً من الآخرين ، لكن على العكس من ذلك فإن كثيراً من تلك الأمم وهؤلاء الناس هم نماذج للسلوك العدواني.

أما بالنسبة لنظريات التعلم فإننا على سبيل المثال نجد فرضية الإحباط. العدوان على الرد من جاذبيتها إلا أنها تفتقد أيضاً إلى دليل يدعمها، حيث وجد أن العدوان هو إحدى الصور التي تعقب الإحباط حيث يشير كلاسا Calasa. B. (1970 : 256) إلى أن الفرد الذي يصاب بالإحباط نتيجة وجود عوائق داخلية أو خارجية تمنعه من إشباع حاجاته يتعرض لردود أفعال ثلاثة هي:

* إما أن ينسحب ويهرب من الموقف الذي تسبب له في الإحباط ويكون انسحابه هذا انسحاباً مادياً فعلياً.
* أو أن ينسحب داخلياً من الموقف المحيط ،ويتسم سلوكه باللامبالاة والجمود.
* أو أن يلجأ الفرد إلى العدوان.



ولقد ذكر جري فيرز .Phars, j (502 : 1988) أن ميللر ـ وهو أحد مؤسسي نظرية الإحباط العدواني ـ قد عدل من وجهة نظره أيضاً حيث ذكر أن الإحباط من الممكن أن يسبب عددًا من الاستجابات، واحدة منها هو السلوك العدواني، وكثير من المواقف المختلفة يمكن أن تؤثر على العلاقة بين الإحباط والعدوان ومن بينها ما تعلمه الفرد خلال مراحل نموه الاجتماعي.

ويشير لينارد بيركرتيز Berkawitz, L . (695 : 1978) إلى أن العديد من الأفعال العدوانية تكون لأهداف غير عدوانية فرجل المافيا يحاول قتل ضحيته لكي يحصل على أجر مقابل ذلك دون أن يكون بينه وبين الضحية أي حقد أو عداوة. كذلك الجندي عندما يطلق الرصاص على عدوه بدون غضب من أجل البحث عن نهاية للحرب أو لحماية النفس، وفي كل هذه الحالات يتم إلحاق الضرر بالآخرين من أجل تحقيق رغبات دون أن يكون للإحباط أي دور في السلوك العدواني.

بينما قدم منظرو التعلم الاجتماعي الكثير من الدراسات التي يحاولون من خلالها أن يثبروا دور التعلم بالملاحظة في اكتساب السلوك العدواني. فطبقاً لهذه النظرية يتعلم الأفراد السلوك العدواني من خلال ملاحظتهم للآخرين وكلما كانت هناك مكافآت وتدعيم لهذا السلوك كلما كانت الاستجابة العدوانية هي الملائمة لها، إما إذا أعقبها عقاب فإنها تفتر وتقل.

وعلى الرغم من صحة هذه النظرية لحد كبير، إلا أن هناك من الأمثلة التي تجعلها موضع شك وحيرة من الباحثين، فعلى سبيل المثال عندما يشاهد طفلان فيلماً يعرض لمشاهد العنف والإثارة فلماذا يتأثر أحدهما ولا يتأثر الآخر؟! إن المشاهدة والملاحظة وحدهما لا يكفيان لاكتساب السلوك العدواني، فلا بد أن تكون هناك خبرات قد مر بها الفرد تؤهله لكي يكون أكثر تأثراً بتقليد النموذج العدواني عن غيره من الأفراد.

أما بالنسبة لتفسير السلوك العدواني من خلال تغير درجات الحرارة، فإن هذا يعني أن الشعوب التي ترتفع فيها درجات الحرارة هي أكثر عدواناً وعنفاً من الشعوب الأخرى، أو بمعنى آخر فإن الشعوب التي تقع في جنوب الكرة الأرضية وفي المنطقة الاستوائية هي أكثر عدواناً من الشعوب الأخرى، وإن هذا التفسير أيضاً يفتقد إلى الدليل الذي يدعمه، حيث قد وجد عبر التاريخ أن الدول الشمالية في أوروبا وآسيا كانت تمثل الدول الاستعمارية والبادئة بالاعتداء، وهي التي تصنع أسلحة الدمار الشامل في سنوات العصر الحديث.

ولقد ذكر جري فيرز .Phars, j (1988 : 502) أن ميللر ـ وهو أحد مؤسسي نظرية الإحباط العدواني ـ قد عدل من وجهة نظره أيضاً حيث ذكر أن الإحباط من الممكن أن يسبب عدداً من الاستجابات واحدة منها هو السلوك العدواني، وكثير من المواقف المختلفة يمكن أن تؤثر على العلاقة بين الإحباط والعدوان ومن بينها ما تعلمه الفرد خلال مراحل نموه الاجتماعي.

ويشير لينارد بيركرتيز .Berkawitz, L (1978 : 695) إلى أن العديد من الأفعال العدوانية تكون لأهداف غير عدوانية فرجل المافيا يحاول قتل ضحيته لكي يحصل على أجر مقابل ذلك دون أن يكون بينه وبين الضحية أي حقد أو عداوة. كذلك الجندي عندما يطلق الرصاص على عدوه بدون غضب من أجل البحث عن نهاية للحرب أو لحماية النفس، وفي كل هذه الحالات يتم إلحاق الضرر بالآخرين من أجل تحقيق رغبات دون أن يكون للإحباط أي دور في السلوك العدواني.

بينما قدم منظرو التعلم الاجتماعي الكثير من الدراسات التي يحاولون من خلالها أن يثبروا دور التعلم بالملاحظة في اكتساب السلوك العدواني. فطبقاً لهذه النظرية يتعلم الأفراد السلوك العدواني من خلال ملاحظتهم للآخرين، وكلما كانت هناك مكافآت وتدعيم لهذا السلوك، كلما كانت الاستجابة العدوانية هي الملائمة لها، أما إذا أعقبها عقاب فإنها تفتر وتقل.

وعلى الرغم من صحة هذه النظرية لحد كبير إلا أن هناك من الأمثلة التي تجعلها موضع شك وحيرة من الباحثين، فعلى سبيل المثال عندما يشاهد طفلان فيلماً يعرض لمشاهد العنف والإثارة فلماذا يتأثر أحدهما ولا يتأثر الآخر؟! إن المشاهدة والملاحظة وحدهما لا يكفيان لاكتساب السلوك العدواني، فلا بد أن تكون هناك خبرات قد مر بها الفرد تؤهله لكي يكون أكثر تأثراً بتقليد النموذج العدواني عن غيره من الأفراد.

أما بالنسبة لتفسير السلوك العدواني من خلال تغير درجات الحرارة، فإن هذا يعني أن الشعوب التي ترتفع فيها درجات الحرارة هي أكثر عدواناً وعنفاً من الشعوب الأخرى، أو بمعنى آخر فإن الشعوب التي تقع في جنوب الكرة الأرضية وفي المنطقة الاستوائية هي أكثر عدواناً من الشعوب الأخرى، وإن هذا التفسير أيضاً يفتقد إلى الدليل الذي يدعمه. حيث وجد عبر التاريخ أن الدول الشمالية في أوروبا وآسيا كانت تمثل الدول الاستعمارية والبادئة بالاعتداء وهي التي تصنع أسلحة الدمار الشامل في سنوات العصر الحديث.

ويقترح الأنثربولوجين أن المجتمعات هي التي تصنع معايير للعدوان أو السواء، فلقد وجدنا أن قبيلة الأرابش وسارت فورث ينشئون أبناءهم على التعاون والرعاية المتبادلة والحب والتعاطف بينما أهل قبيلة المونداجمور فإن آباءهم يربونهم على القسوة والشراسة وأن الهدف الأسمى للحياة هو القتال والعنف وهكذا فإن كلا النموذجين يمثلان نمذجة للعدوان وعدمه أمام الأطفال.

ونخلص مما سبق أنه عند تفسير السلوك العدواني لا يمكننا إغفال نظرية على حساب أخرى، فمن المؤكد أن في الطبيعة البشرية شيئاً من العدوانية، وأكبر دليل على ذلك ما ساقه القرآن الكريم لنا في نبأ ولدي آدم حينما اعتدى قابيل على هابيل وقتله على الرغم من أنه لم ير من قبل أية صورة من صور الاعتداء. ومع ذلك فعلها، ولكن من المؤكد أيضاً أن هذا السلوك العدواني لا يظهر إلا في ظل ظروف اجتماعية معينة وتنشئة معينة أيضاً، إن طبيعة الإنسان عندما يولد ليست شريرة ولا خيرة، إنها ليست جانحة للحرب ولا جانحة للسلم، ولكن الإنسان بما يملكه من استعدادات بيولوجية ونفسية في ظل ظروف اجتماعية معينة إما أن يكون خيراً أو شريراً يقول المولى سبحانه وتعالى:

﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾ [الإنسان: 3].

السلوك العدواني بين الإعاقة والبيئة

إن السؤال الذي يطرح نفسه دوماً على مائدة البحث في مجال التربية الخاصة هو من المسؤول عن السلوك المشكل، أو الانطواء أو القلق أو الخوف المرضي (الفوبيا) أو الاستجابات العصابية، أو عدم تحمل المسئولية، أو غيرها من مظاهر سوء التوافق؟ هل هي الإعاقة التي ألمت بالفرد؟ أم أنها البيئة الاجتماعية التي يعش فيها ذوو الإعاقة بما فيها من الوالدين، ورفاق السن، والأخوة، والجيران، والمجتمع ككل؟.

لقد كان هذا الموضوع مثار جدل بين العلماء في السنوات الأخيرة، حيث حاولوا جاهدين معرفة أيهما أكثر تأثيراً على شخصية ذوي الإعاقات، هل الإعاقة هي المسئولة عن السلوك سواء أكان سوياً أم غير سوي؟ أم أن البيئة التي تحيط بالفرد منذ ميلاده هي التي تحدد سلوكه ونمط شخصيته؟.

إعداد مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية:

إن من بين الأسباب التي دعت إلى تصميم هذا المقياس ما يلي:

1 ـ أن أحد صور العدوان المتضمنة بالمقاييس المتاحة في الميدان هو العدوان اللفظي، وذلك كما في مقياس السلوك العدواني ضياء محمد

منير (1983)، ومقياس التقدير الذاتي للسلوك العدواني أحمد محمد مطر (1986)، ومقياس السلوك العدواني عصام فريد عبد العزيز (1986)، ومقياس السلوك العدواني نجوى شعبان (1987)، مقياس العدوانية بُسّ وبيري Buss, A. & Perry. M (1992) وغيرها من المقاييس، والتي وردت بها من العبارات التي تدل على ذلك البعد (العدوان اللفظي) والذي لا يصلح قياسه لدى ذوي الإعاقة السمعية وذلك لما أصيبوا به من إعاقة تمنعهم من السمع والتحدث بشكل طبيعي، ومن هذه العبارات ما يلي:

يعلو صوتي غضباً عندما يهينني أحد ـ أنفس عن غضبي بالتهديدات اللفظية ـ ينطق لساني بالسباب عندما يستفزني الآخرون ـ أتلفظ بألفاظ نابية عندما يستفزني الآخرون ـ يعلو صوتي جداً على الآخرين ـ لما أكون متوتراً أقول كلاماً معيباً ـ أنفس عن نفسي بالتهديدات اللفظية ـ لا يهمني أن أقول كلاماً يجرح شعور الآخرين ـ تصدر عني ألفاظ نابية (شتائم) أثناء اللعب ـ أوجه ألفاظ (السباب والشتائم) إلى زملائي بسبب شكواهم مني.. وغيرها. ولذا تضمن المقياس الحالي بُعداً جديداً يقابل هذا البعد سُمي بالعدوان الإشاري Gestural Aggression والذي يظهر في صورة إشارات وإيماءات مختلفة يستخدمها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية تدل على مجملها على الحنق والغضب والسلوك العدواني.

2 ـ التداخل بين أبعاد المقياس الواحد ـ في المقاييس السابقة ـ فعلى سبيل المثال نجد أن مقياس السلوك العدواني لـ ضياء منير (1983) يتكون من ثلاثة أبعاد هي (العدوان البدني ـ العدوان اللفظي ـ العدوان غير المباشر). وبالنظر إلى عبارات المقياس نجدها متداخلة مع بعضها. فقد وضعت عبارة في أحد الأبعاد وهي في نفس الوقت تنتمي إلى بعد آخر. فعلى سبيل المثال عبارة (لما أبقى متضايق أضرب أي حد قدامي) صنفت في البعد الأول وهو العدوان البدني في حين أنها تتداخل مع

البعد الثالث وهو العدوان غير المباشر، وعبارة (أقول كلام وحش على العيال اللي أكرههم) تم وضعها في البعد الثالث وهو العدوان غير المباشر، في حين أنه يمكن تصنيفها في البعد الثاني وهو العدوان اللفظي ويقاس على هذا باقي عبارات المقياس.

ينسحب الكلام ذاته على مقياس التقدير الذاتي للسلوك العدواني أحمد مطر (1986) والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (العدوان البدني ـ العدوان اللفظي ـ العدوان على الممتلكات ـ العدوان على الذات) فنجد أن عبارة (توجد جروح في جسمي يُسبّب المشاجرة مع بعض الزملاء) صنفت في البعد الأول، في حين أنه يمكن أن تصنف في البعد الرابع، كما أن عبارات البعد الثالث ما هي إلا عدوان بدني أو لفظي، ولكن في صورة غير مباشرة نحو الآخرين وهكذا كان الحال في معظم المقاييس.

ولقد عبر بُسّ وبيري Buss, A. & Perry. M. (1992 : 452) عن ذلك بقولهما في مقياسهما الأخير العدوانية The Aggression Questionnaire : «أن المشكلة الرئيسية في مقاييس العدوان هي مكان وضع البند في مكانه الصحيح. فعلى سبيل المثال ـ على حد قولهما ـ أن بنداً تم وضعه في العدوان غير المباشر وهو (أنا أحياناً أنشر القيل والقال عن الناس الذين لا أحبهم) يثبت أنه عدوان لفظي، ولكنه في صورة غير مباشرة. . وهكذا. ولذا كان لا بد من إعداد مقياس جديد يراعي عدم التداخل في العبارة الواحدة بين الأبعاد المختلفة».

3 ـ أن العينات التي تم التقنين عليها في المقاييس المتاحة السابقة لا تتطابق مع ذوي الإعاقة السمعية، فمقياس العدوانية لـ محيي الدين أحمد حسين وآخرون (1979) يناسب طلاب الجامعة، ومقياس العدوانية السوية وغير السوية لـ عبد الرحمن بُككّكس وسامية القطان (1989) لطلاب الجامعة أيضاً، أما مقياسي التقدير الذاتي للسلوك العدواني

أحمد مطر (1986) ومقياس السلوك العدواني ترجمة ضياء محمد منير (1983) كانا على المرحلة الإعدادية، وكل المقاييس السابقة كانت مصممة لتناسب عاديي السمع.

4 ـ مشكلة التزييف Falsification: من أهم ما يوجه للقياسات من نقد هو ما أسماه أحمد عبد الخالق (1993: 317) مشكلة التشويه الدافعي ـ أي الخداع المعتمد من قبل المفحوصين ـ وتغير الاستجابة على المقياس وتزييفها لدافع معين أو ليبلغوا حاجة في صدورهم، فالفرد يستجيب للمقياس بطريقة معينة بحيث يقدم فيها نفسه في صورة مقبولة وجذابة، وذلك حتى يحدث انطباعاً حسناً وأثراً جيداً لدى المجرب، وتسمى هذه العملية بالتأثير الواجهي أو بالدافعية وهي جهد متعمد لدى الفرد لتقديم صورة محببة عن نفسه وحسنة التوافق، فتأتي استجابته متمشية مع المرغوبية الاجتماعية.

بناء على ما سبق كانت هناك ضرورة لإعداد أداة جديدة للكشف عن السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية يراعي فيها الشروط التالية:

1 ـ أن يكون أحد الأبعاد الأساسية في ذلك المقياس «العدوان الإشاري» وهو الذي يقابل العدوان اللفظي لدى عاديي السمع.

2 ـ مراعاة عدم التداخل بين العبارات في الأبعاد المختلفة للمقياس ـ بمعنى أن كل عبارة تنتمي إلى بعد ما يراعى ألا تنتمي إلى بعد آخر من أبعاد المقياس.

3 ـ أن تتناسب عبارات المقياس ومظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وكذلك ليتناسب مع خصائصهم السلوكية والنفسية.

4 ـ أن يتم قياس السلوك العدواني من خلال تقديرات الآخرين، وليس من خلال التقرير الذاتي لعينة المقياس لأن ذلك يبعدنا عن تزييف

استجابات المفحوصين التي تتمشى مع المرغوبية الاجتماعية حيث أن موضوع القياس يتعلق بموضوع شائك وهو السلوك العدواني، ولذلك استقر الرأي على قياس ذلك السلوك من خلال تقدير المعلمين لسلوك تلاميذهم العدواني.

ولهذه الطريقة عدة مزايا منها ما يلي:

1 ـ أنها تقضي على عدم قدرة الشخص في التعبير عن اتجاهاته وأفكاره وسلوكه.

2 ـ تقضي على مقاومة الأفراد في التحدث عن أنفسهم بصراحة أو الاستجابة لعبارات المقاييس، فهي لا تتأثر برغبة الشخص أو عدم رغبته في التحدث عن نفسه. كما أنها تقضي على التزييف في استجابات المفحوصين والناتجة عن الميل للمرغوبية الاجتماعية.

ويرجع اختيار المعلمين دون غيرهم تقدير السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لعدة أسباب، منها ما يلي:

1 ـ أن هؤلاء المعلمين والمعلمات مدرسي فصول، ولذا يتاح لهم فرصة كبيرة لملاحظة سلوك التلميذ عن قرب ولمدة طويلة يومياً، كما أنهم في كثير من الأحيان قد قضوا مع هؤلاء التلاميذ أكثر من عام دراسي.

2 ـ أن معظمهم حاصلون على البعثة الداخلية ومن ثم فهم على وعي بطبيعة هؤلاء التلاميذ (ذوي الإعاقة السمعية) وكذلك على وعي بأهمية البحث العلمي وخاصة في مجال ذوي الإعاقات.

3 ـ الخبرة الطويلة في مجال العمل بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع.

4 ـ قلة عدد تلاميذ الفصل الواحد، بحيث لا يتعدوا اثنا عشر تلميذاً وتلميذة وإن كان في بعض الأحيان يقل عن ذلك، وهذا يساعد المدرس على تقدير سلوك التلاميذ، ربما تذهله أيضاً فكرته السابقة عنهم وعن سلوكهم.

5 ـ تنظيم الفصل في شكل حدوة الحصان أو حرف (U) يساعد المعلمين دائماً على متابعة سلوك التلاميذ خلال العام الدراسي، ولذلك فهم أقدر من غيرهم على تقدير سلوك هؤلاء الأطفال.

6 ـ تنظيم المدرسة لرحلات دورية يكون المدرسون مشرفين فيها على التلاميذ، ومن ثم تتاح لهم الفرصة لملاحظة سلوكهم أثناء النشاط الحر.

أما بالنسبة لعدم اختيار الوالدين، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، والزملاء والإداريين في تقدير السلوك لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية فإن ذلك يرجع إلى عدة أسباب هي:

1 ـ **بالنسبة للوالدين..** يرجع عدم اختيارهم إلى أن طبيعة البحث تتعلق بموضوع شائك بالنسبة لهم ولأطفالهم مما قد يعتبروه وصمة لهم ـ أن يكون أطفالهم عدوانيين ـ وهذا ما سيرفضه كثير منهم، مما سيكون له أكبر الأثر في موضوعيتهم، هذا إلى جانب أن كثيراً منهم ليسوا على درجة علمية تؤهلهم من القيام بتلك العملية، حتى المتعلمين منهم قد تشغلهم الأعباء اليومية عن المشاركة.

2 ـ **أما بالنسبة للأخصائية الاجتماعية..** فيرجع سبب استبعادها إلى أن دورها ينحصر في حدود متطلباتها الوظيفية في تنظيم الرحلات وغيرها من الأنشطة المدرسية، أما الأخصائي النفسي فلم يجد أثناء فترة التطبيق بالمدرسة أخصائياً نفسياً، إلى جانب أن عملية التقدير هذه تقتضي من القائم بها أن يكون أمضى فترة لا بأس بها مع هؤلاء التلاميذ تمكنه من القيام بعملية التقدير، وهذا ما لا يتيسر للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين القيام به.

3 ـ **أما بالنسبة للإداريين (المدير ـ الناظر ـ البواب..)..** وهم من استعان بهم بعض الباحثين في دراستهم، فليس من المنطقي أن تستخدم الإداريين في تقدير سلوك التلاميذ، والذي يحدث غالباً داخل الفصول

أو في الملعب وهم بعيدون كل البعد عن هذا أو ذاك بما يشغلهم من أعباء وظيفية.

4 ـ **أخيراً بالنسبة للزملاء..** فإنه غالباً ما يحدث تشويه في استجاباتهم وذلك خوفاً من أن ذلك قد يضر بزملائهم الآخرين، أو قد يكون له عواقب وخيمة عليهم أو لخوفهم من معرفة زملائهم بذلك أو أن الصداقة الحميمة بينهم قد تمنعهم من التصريح بذلك، وخاصة أن مجتمع ذوي الإعاقة السمعية ـ كما سبقت الإشارة في الإطار النظري ـ مجتمع مغلق على نفسه لا يسمح لعاديي السمع باختراقه إلا بعد فترة معايشة طويلة يتأكد فيها من صدق نواياهم لما لديهم من شك كبير في الآخرين، لذا كان يصعب استخدامهم في تقدير سلوك بعضهم البعض.

وهذا قد أكد عليه بُسّ وبيري Buss, A, & Perry, M. (1992 : 456) بقولهما أن مقاييس السلوك العدواني التي يطلب فيها تسمية القرين (الزميل) نجد أن كثيراً من الأفراد يرفضون تحديد زملائهم العدوانيين، وذلك لما بينهم من علاقات اجتماعية قد تمنعهم من ذكر ما يسيء إليهم».

ولقد روعي نقطتان رئيسيتان على قدر كبير من الأهمية حتى تأتي نتائج القياس على قدر كبير من الموضوعية وهما:

1 ـ لكي يتاح قدر كبير من الصدق والموضوعية كان لا بد أن يتم الاستعانة بأكثر من مدرس لتقدير نفس السلوك لنفس التلاميذ، حيث تم اختيار ثلاثة مدرسين لكل فصل، بحيث يكونوا مستقلين عن بعضهم البعض.

فتم اختيار مدرسي الفصل ـ وهو المدرس (أو المُدرسة) رائد الفصل والذي يلازم التلاميذ أطول فترة على مدار اليوم الدراسي، وأحياناً يكون معهم في أكثر من عام دراسي، ثم اختيار مدرسي الأنشطة

(الموسيقى والرسم والتربية البدنية). حيث أن لكل منهم الفصل أو الملعب الذي يستقبل فيه تلاميذه، وكان من أسباب اختيارهم أن التلاميذ يكونون أكثر حرية من أي حصة أخرى، ومن ثم فهناك فرصة لظهور العديد من ألوان السلوك المختلفة، وأخيراً تم الاعتماد على مدرس أحد المواد الدراسية الأخرى.

2 ـ إن تقديراتنا إذا كانت من محض تفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث، فالطبع لن يحدث بين المقدرين الاتفاق المستقل في الوصف، فهذه التفسيرات تسمح لجوانبنا الذاتية أن تلعب دوراً في ذلك التقدير، فإذا تدخل المقدرون وتجاوز البعض منهم حدود مهمتهم في عملية التسجيل والذي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر وتحويلها إلى مستوى التفسير سيصبح كثير من التقارير لا يعتد بها إذا تضمنت الكثير من آراء المقدرين الشخصية وطرقهم في فهم الأحداث بدلاً من أن يتضمن وصفاً دقيقاً للأحداث ذاتها، ولذلك تم تحديد المراد تقديره بالضبط وأي أنواع السلوك التي سوف يتم تقديرها، إلى جانب تعريفها إجرائياً وكذلك الأبعاد الفرعية حتى يسهل على المعلم فهم ما يقوم بتقديره، هذا إلى جانب صياغة عبارات محددة واضحة في لغة سهلة ليس فيها لبس أو غموض.

خطوات بناء المقياس

مر بناء المقياس بعدة خطوات هي:

1 ـ الاطلاع على بعض المقاييس التي أجريت في مجال السلوك العدواني.

2 ـ الدراسة الاستطلاعية.

3 ـ وضع الصورة المبدئية للمقياس.

4 ـ التجريب المبدئي للمقياس.

5 ـ كفاءة المقياس.

6 ـ الصورة النهائية للمقياس.

وفي ما يلي شرح للخطوات السابقة.

1 ـ الاطلاع على بعض المقاييس التي أجريت في مجال السلوك العدواني:

تنحصر مصادر هذا المقياس في مجالين هما:

المجال الأول: نظري، ويتعلق بكل ما أمكن الاطلاع عليه من دراسات وبحوث في موضوع العدوان وتعريفاته ومظاهره المختلفة، هذا إلى جانب الدراسة المتأنية لعدد من الأدوات المتاحة في الميدان. وهي:

أ ـ مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور: إعداد/ ضياء عبد الحميد (1976):

يعتمد هذا المقياس على أساس تقدير الزملاء (حيث يطلب من الزملاء قراءة العبارة ثم الرجوع إلى قائمة الفصل وكتابة أسماء الذين تنطبق عليهم العبارة) ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (العدوان البدني ـ العدوان اللفظي ـ العدوان الهادف إلى إتلاف الممتلكات ـ العدوان غير المصنف) ويتكون من (42) عبارة. وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة التصفية وقد كان (0,90)، أما الصدق فقد تم الاعتماد على الصدق الذاتي وكان (0,91) وكذلك الصدق التلازمي وكان (0,76)، ويلاحظ أن هذا المقياس يستخدم فقط للتعرف على أسماء التلاميذ ولا يعطي درجة كمية لسلوكهم العدواني.

ب ـ مقياس السلوك العدواني لأطفال المرحلة الابتدائية إعداد/ دودج Dokge, K.(1980):

يعتمد المقياس على تقدير الزملاء، وتقدير المدرسين، والمقياس يتكون من بعدين رئيسين هما (السلوك العدواني، والسلوك الاجتماعي)، وأسئلة السلوك العدواني تشير إلى المبادرة بالتعارك والوجود الفعلي في المعارك، إثارة الشغب، في حين تدل أسئلة السلوك الاجتماعي على التعاون والحب ولكي يتم اختيار الطفل على أنه عدواني، يجب أن يحصل على درجة أعلى من المتوسط في أسئلة السلوك العدواني وتحت المتوسط في أسئلة العلاقات الاجتماعية.

ج ـ مقياس السلوك العدواني (تسمية القرين) إعداد/ عصام فريد عبد العزيز (1986):

يعتمد ذلك المقياس على تقدير الزملاء (يقوم بتقدير كل طالب ثلاث أقران) ويتكون المقياس من (عدوان بدني ـ عدوان لفظي ـ عدوان حيازي ـ إتلاف الممتلكات ـ العناد) ويتكون من (120) عبارة تم توزيعها بالتساوي على أبعاد المقاييس الفرعية. وقد تم حساب الثبات بطريقة إعداد التطبيق على (29) طالباً وكان معامل الثبات (0,97). أما الصدق فقد تم استخدام الصدق التجريبي (التلازمي) بترتيب الخبراء المعلمين للأفراد ترتيباً تنازلياً وكان معمل الارتباط الرباعي 0,94.

د ــ مقياس السلوك العدواني: إعداد/ نجوى شعبان (1987):

يعتمد على تقدير المدرسين والزملاء والناظر والعمال والأخوة والوالدين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (السلوك العدواني البدني الواقعي المباشر، والسلوك العدواني البدني الواقعي غير المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي غير المباشر) وتتكون صورة المدرسين من (23) عبارة وصورة الزملاء (36) وصورة الناظر (10) عبارات، وصورة العمال (10) عبارات وصورة الأخوة (49) عبارة، وصورة الوالدين (37) عبارة، ويلاحظ أن كل صورة تتكون من نفس محتوى العبارات التي تتكون منها الصور الأخرى. ولكن الاختلاف في عددها فقط، وقد تم حساب ثبات المفردات باستخدام الاحتمال المنوالي، وكان معامل ثبات كل صورة على الترتيب (0,63، 0,79، 0,88، 0,57، 0,91، 0,90) وتم حساب الصدق باستخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل، وقد تراوح ما بين (0,56، 0,87) وتم حساب الصدق باستخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل، وقد تراوح ما بين 0,56، 0,87.

هـ ــ مقياس العدوانية: إعداد/ أرنولد بُسّ ومارك بيري Buss, A. & Perry, M. (1992):

يعتمد المقياس على التقدير الذاتي، ويتكون من (29) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والحدة) وعدد عبارات كل بعد على الترتيب (9، 5، 7، 8) وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الإناث والذكور ممن يتراوح أعمارهم من 14، 19 عاماً، وقد تم حساب الصدق باستخدام طريقة الصدق العاملي، أما الثبات فقد تم حسابه باستخدام طريقة إعادة الاختبار وقد وصل إلى 0,80 واستخدم معامل ألفا أيضاً الذي وصل 0,89.

2 ــ الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية حتى يتوافر إلى جانب المادة النظرية مادة من

المصادر المباشرة في الواقع العملي داخل ميدان الإعاقة السمعية، ولذا تم إعداد استمارة استطلاع رأي من عدة صور هي:

الصورة (أ): وهي خاصة بالسادة المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع وذلك لقربهم ومعايشتهم اليومية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ومن ثم فهم أجدر من غيرهم على وصف سلوكهم وتحديد مظاهر السلوك العدواني الذي يبديه البعض منهم، ولذلك تم القيام بصياغة استفتاء من النوع المفتوح حتى تضمن إتاحة الفرصة الكافية أمام المستجيب للتفكير الحر الطليق في مناقشة المسائل التي تم طرحها عليه، كما أن ذلك يساعد إلى حد كبير في تحديد أبعاد المقياس وصياغة مفرداته.

جدول رقم (1)

المدارس التي تم استطلاع رأي السادة المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بها

اسم المدرسة/ الوظيفة	مدرسين	أخصائيين نفسيين	أخصائيين اجتماعيين	الإجمالي
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق	25	6	2	33
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بحلوان	15	-	3	18
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالمطرية	20	2	1	23
مدرسة الأمل وضعاف السمع بالعباسية	12	-	4	16
الإجمالي	72	8	10	90

الصورة (ب): وهي خاصة بالسادة آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وقد تم تطبيقها عليهم خلال مقابلة مفتوحة، ولقد تم تنظيم هذه المقابلات كما سبقت الإشارة أن ذكرنا من خلال الأخصائيين النفسيين وتم تطبيقها أثناء تطبيق استمارة استطلاع رأيهم الخاص بأساليب معاملاتهم لأبنائهم.

الصورة (ج): وهي خاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وقد تم

تطبيقها عليهم حتى نتمكن من التعرف على صور السلوك العدواني من خلال خبراتهم الذاتية.

الصورة (د): وهي خاصة بالسادة أعضاء هيئة التدريس وبعد أن تم جمع استمارات استطلاع الرأي الصور (أ، ب، ج، د) قام بتحليل وحصر الأبعاد الرئيسية للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

وهكذا أسفرت كل من الدراستين النظرية والاستطلاعية عن ثمانية أبعاد للسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية.

3 ـ إعداد المقياس:

للوصول إلى الصورة الأولية للمقياس أجريت العمليات التالية:

أ ـ تحديد أبعاد المقياس:

بعد أن تم تحديد الأبعاد الثمانية لمقياس السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية قام بوضع التعريفات الإجرائية لها على النحو التالي:

السلوك العدواني: «هو سلوك هدام وتخريبي، وغير مقبول اجتماعياً، يهدف به الطفل إلحاق الضرر والأذى بالآخرين أو بنفسه، وإما أن يكون بدنياً أو إشارياً، مباشراً أو غير مباشر، ويختلف في مظاهره وحدته من طفل إلى آخر».

البعد الأول: العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين: «يقصد به أي نشاط يقوم به الطفل المعتدي يهدف من ورائه استفزاز الخصم والسخرية منه والاستهزاء ويأخذ الصور الآتية: «تحريك الأصابع بشكل مثير، مد أو تحريك اللسان، التهديدات بالإشارات، السخرية..».

البعد الثاني: العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين: «يقصد به لجوء الطفل المعتدي للطرق الملتوية في الاعتداء على الآخرين المراد إيذائهم والانتقام منهم والاستهزاء بهم، وذلك لتجنب الاحتكاك المباشر بهم خوفاً من

بطشهم، ولذا يقوم باستخدام الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك ويأخذ الصور الآتية: «الغمز واللمز، تشويه السمعة، الوشاية، والمقاطعة..».

البعد الثالث: العدوان الإشاري المباشر نحو الذات: «يقصد به قيام الطفل بالانتقاص من قدر نفسه، وذلك بتكرار الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك أمام المدرسين أو الإداريين أو الزملاء، كما أنه يتضمن نوعاً من النقد الذاتي، وذلك بتوجيه اللوم إلى النفس، ويأخذ الصور الآتية «ترديد أنه غير ذي قيمة، أنه مهمل ممن حوله، أن لا أحد يحبه».

البعد الرابع: العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات: «يقصد به لجوء الطفل إلى الأساليب المتلوية في الاعتداء على نفسه، ويأخذ الصور الآتية: «القيام بأعمال تسبب له التوبيخ والإهانة من الغير ـ الزملاء، والمعلمين، والإداريين ـ وذلك بتوجيه النقد واللوم والتأنيب له عن طريق الإشارات المعبرة عن ذلك..».

البعد الخامس: العدوان البدني المباشر نحو الآخرين: «يقصد به لجوء الطفل المعتدي إلى استخدام قوته البدنية لإيقاع الألم والأذى بالآخرين ويستخدم فيه أي جزء من بدنه كاليدين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية: «الرفس، الركل، المسك، العض، الدفع».

البعد السادس: العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين: «يقصد به إيقاع الطفل المعتدي الألم والأذى بالآخرين بطرق ملتوية، لتجنب الهجوم المباشر وذلك حينما يكون الخصم قوياً ويخشى المعتدى بأسه فينقل عدوانه أو انفعاله لموضوع آخر أو تحريض شخصي آخر للاعتداء عليه ويأخذ الصور الآتية: «إتلاف الممتلكات، الاستحواذ عليها، إخفاؤها، التحريض».

البعد السابع: العدوان البدني المباشر نحو الذات: «يقصد به إلحاق الطفل المعتدي الألم والأذى بنفسه بصورة مباشرة، ويستخدم فيه أي جزء من بدنه، ويأخذ الصور الآتية: «شد الشعر، خبط الرأس، جرح الجسم».

البعد الثامن: العدوان البدني غير المباشر نحو الذات: «يقصد به إلحاق الطفل الألم والأذى بنفسه بطرق ملتوية، ويأخذ الصور الآتية: «العناد المتكرر الذي يسبب له الضرب بين الإداريين والمعلمين، التمادي في الخطأ، العراك مع من هم أقوى منه..».

ب ـ تحديد الأوزان النسبية لكل بعد:

بعد أن تم تعريف أبعاد السلوك العدواني تعريفاً إجرائياً تم عرضها على (15) محكماً من المدرسين والأخصائيين النفسيين بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق وحلوان ممن كانت لهم خبرة طويلة في العمل بمجال الإعاقة السمعية، وكذلك تم عرضها على (5) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد المقياس، وبعد أن رتب المحكمون الأبعاد الثمانية تم حساب مدى انتشارها بين التلاميذ وقد أعطى لكل بعد قيمة تقديرية خاصة:

- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الثامنة أعطى القيمة التقديرية (1)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة السابعة أعطى القيمة التقديرية (2)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة السادسة أعطى القيمة التقديرية (3)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الخامسة أعطى القيمة التقديرية (4)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الرابعة أعطى القيمة التقديرية (5)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الثالثة أعطى القيمة التقديرية (6)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الثانية أعطى القيمة التقديرية (7)
- البعد الذي رتبه المحكمون في المرتبة الأولى أعطى القيمة التقديرية (8)

تم جمع القيمة التقديرية لكل بعد لدى الـ (20) محكماً تم ضربها × 75 ثم استخرج النسبة المئوية لكل بعد من الأبعاد الثمانية لمدى إسهامه في السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وبذلك يتضح قيمة وأهمية كل بعد، وهكذا أسفرت عملية التحكيم على ما يلي:

جدول رقم (2)

الأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

م	الأبعاد	الدرجة	النسبة المئوية	عدد الفقرات
1	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	153	٪21,25	16
2	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	147	٪20,42	15
3	العدوان الإرشادي المباشر نحو الآخرين	115	٪15,97	12
4	العدوان الإرشادي غير المباشر نحو الآخرين	105	٪14,58	10
5	العدوان البدني غير المباشر نحو الذات	64	٪8,9	7
6	العدوان البدني المباشر نحو الذات	56	7,8	6
7	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات	44	٪6,1	5
8	العدوان الإشاري المباشر نحو الذات	36	٪5	4
	الإجمالي	720		75

ج ـ صياغة عبارات المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (75) عبارة وتم توزيعها على أبعاد المقياس حسب النسبة المئوية لكل بعد في المقياس وروعي عند صياغة العبارات ما يلي:

1 ـ تجنب الأسئلة لا لزوم لها أو غير ضرورية بالمقياس.

2 ـ صياغة العبارات بحيث لا تتضمن إلا فكرة واحدة حتى لا يحدث سوء فهم من المقدر.

3 ـ الألفاظ التي صيغت بها العبارات روعي فيها البساطة وعدم الغموض.

د ـ العرض على المحكمين:

لقد تم عرض المقياس على السادة أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والصحة النفسية بكليات التربية بالزقازيق، وبنها، والمنصورة، والأزهر وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث:

1 ـ مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الخاص الذي تنتمي إليه.

2 ـ فحص مضمون كل عبارة من عبارات المقياس ومدى وضوح صياغتها وملاءمتها.

وتم تفريغ آراء السادة المحكمين وحسب نسبة الاتفاق لكل عبارة، حتى يمكن اتخاذ قرار بشأن الإبقاء على العبارات ذات مستوى الاتفاق. ويتم استبعادها ما ينخفض مستوى الاتفاق عليه. وقد تم حساب التقدير الكمي والكيفي للاستجابات.

1 ـ التقدير الكمي:

تم حساب نسبة الاتفاق لكل عبارة للإبقاء على ما تم الاتفاق عليه واستبعادها ما لم يتم الاتفاق عليه، حتى يتم اتخاذ قرار بحذفها أو تعديلها الملحق (1) أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد تم حساب نسب الاتفاق عليها ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (3)

نسب اتفاق المحكمين على أبعاد مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

م	الأبعاد	تكرار الموافقة	تكرار عدم الموافقة	نسبة الموافقة	نسبة عدم الموافقة	الخطأ المعياري	حد الدلالة 0,05	الدلالة
1	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
2	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
3	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
4	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
5	العدوان البدني غير المباشر نحو الذات	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
6	العدوان البدني المباشر نحو الذات	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
7	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
8	العدوان الإشاري المباشر نحو الذات	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة

2 ـ التقدير الكيفي:

تم إجراء تعديلات للعبارات التي اتفق المحكمون على تعديلها وحذف

العبارات التي انخفض مستوى الاتفاق عليها، والتي رأى المحكمون أنها لا تنتمي للبعد الذي وضعت فيه وهذه العبارات.

جدول رقم (4)

العبارات التي اتفق المحكمون على حذفها في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

م	البعد الذي حذفت منه	العبارات المحذوفة
1	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	يجب يأخذ حقه بالقوة
2	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	يفضل أن يكون رائداً للفصل لكي يأخذ حقه بالقوة
3		
4	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	يتجنب الشجار مع زملائه مهما حدث منهم
5	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	يحب قطع زهور حديقة المدرسة
6	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	يخفي شنطة زميله إذا أغضبه
7	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	يقوم بتقطيع ملابس زملائه
8	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	يعبر عن رأيه بقوة
9	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	يفرض رأيه بالقوة على زملائه أثناء اللعب
10	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	يقول كلام سيء على زميله للآخرين عندما يغضب
11	العدوان البدني المباشر نحو الذات	عندما يغضب يحرم (يمنع) نفسه عن الأكل
12	العدوان البدني المباشر نحو الذات	يضغط على أسنانه بقوة عندما يغضب

كما طلب بعض المحكمين تعديل صياغة بعض العبارات وهي :

جدول رقم (5)

العبارات التي اتفق المحكمون على تعديلها في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1	يجب يضرب زملاءه	يضرب زملائه بسبب غير واضح
2	يضرب زملائه في اللعب	يضع رجله أمام زميله لكي يوقعه أثناء اللعب
3	يحب أن يأخذ حاجات زميله	يأخذ حاجات زميله من شنطته من غير ما يعرف
4	يحرض زميله لكي يضرب الولد الذي أغضبه	يحرض زملائه الأقوياء لإيذاء زملائه الآخرين
5	عندما يتشاجر مع زميله يقطع له كتبه	عندما يتشاجر مع زميله يقطع له كتبه دون علمه
6	يحب الصياح والتهريج في الفصل	يصر على الصياح والتهريج في الفصل لكي يضايق زملائه
7	ينظر لمن يضايقه باشمئزاز	ينظر لم يضايقه بطريقة تستفزه لكي يضايقه
8	لا يطيع كلام معلمه	لا يطيع كلام المدرس في الفصل لكي يستفزه
9	يوسخ ملابسه عندما يغضب	عندما يغضب يمزق ملابسه
10	ساعات يجرح نفسه	عندما يغضب يجرح نفسه عن قصد
11	زميله يشتمه لأنه يعاكسه	زملاؤه يشتمونه باستمرار لأنه يصر على معاكستهم
12	يلوم نفسه بدون سبب	عندما يخطئ فإنه يلوم نفسه بصورة مبالغ فيها

وهكذا يتضح مما سبق أنه قد حذف (11) عبارة وتعديل (12) عبارة بناءاً على ما أسفر عنه التحكيم.

هـ ـ تحديد نوع الاستجابة وطريقة التصحيح:

تم استخدام أسلوب ليكرت Likert الخماسي ولكننا أدمجناها إلى ثلاث استجابات فقط وبذلك تكون كالتالي:

كثيراً	أحياناً	نادراً
3	2	1

و ـ توزيع عبارات المقياس:

تم ترتيب البنود في المقياس ترتيباً دائرياً بحيث يكون البند رقم (11) للبعد الأول (العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين) والبند رقم (2) للبعد الثاني (العدوان البدني المباشر نحو الآخرين) والبند رقم (3) للبعد الثالث (العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين) والبند رقم (4) للبعد الرابع (العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين) والبند رقم (5) للبعد الخامس (العدوان البدني غير المباشر نحو الذات) والبند رقم (6) للبعد السادس (العدوان البدني المباشر نحو الذات) والبند رقم (7) للبعد السابع (العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات) البند رقم (8) للبعد الثامن (العدوان الإشاري المباشر نحو الذات) ليصبح البند رقم (9) للبعد الأول وهكذا.

4 ـ التجريب المبدئي للمقياس:

تم تجريب المقياس في صورته الأولية على عيّنة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ممن تتراوح أعمارهم ما بين 9: 12 عاماً وكانت تتكون من (30) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الصم وضعاف السمع الابتدائية بحلوان، ممن تنطبق عليهم شروط العيّنة في الدراسة السيكومترية.

5 ـ كفاءة المقياس:

بعد الانتهاء من الخطوات والإجراءات التي اتبعت في إعداد وتصميم المقياس، يتبقى لنا الإجراءات الخاصة بتقنين المقياس وضبطه، ليصبح أداة عملية تستخدم في الكشف عن السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.



ثبات المقياس

أ ـ معادلة كرونباخ (معامل ألفا):

تستخدم تلك المعادلة كما سبق أن ذكرنا في حساب المقاييس التي تتكون فيها درجات المفردات التي تخرج عن نطاق الواحد والصفر.

جدول رقم (6)
نتائج معادلة كرونباخ (معامل ألفا)

م	الأبعاد	معامل ألفا	الدلالة
1	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	0,92**	دالة
2	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	0,91**	دالة
3	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	0,80**	دالة
4	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	0,91**	دالة
5	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	0,95**	دالة
6	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	0,94**	دالة
7	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	0,90**	دالة
8	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	0,93**	دالة
9	الدرجة الكلية	0,92**	دالة

** دالة عند 0,01.

ويتضح من هذا الجدول أن جميع أبعاد المقياس دالة عند مستوى 0,01 ويشير معامل ألفا على أن مفردات البعد الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد.

ب ـ التجانس الداخلي:

لقد تم حساب معاملات الارتباط لمفردات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,52، 0,83).



صدق المقياس

استخدم لحساب الصدق كل من:

أ ـ صدق المحتوى (المنطقي):

يهدف صدق المحتوى أو صدق المضمون أو الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه.

واعتمد على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد المقياس حيث تم استعراض الدراسات السابقة من هذا النوع، وكذلك قام بدراسة استطلاعية من خلال الاستطلاعات التي أجريت على (المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والآباء والتلاميذ والسادة أعضاء هيئة التدريس).

وتم استنتاج ثمانية أبعاد فرعية عرفها تعريفاً إجرائياً وعرضها على أعضاء هيئة التدريس والمدرسين والأخصائيين لترتيبها حسب انتشارها بين التلاميذ.

ب ـ الصدق الظاهري:

تم الاعتماد في تحقيق الصدق الظاهري على رأي 20 من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والصحة النفسية الذين اتفقوا على أن عبارات المقياس متصلة بالأبعاد التي تقيسها، إلى جانب ما أسفر عنه التجريب المبدئي من التأكيد من وضوح التعليمات والعبارات.

ج ـ الصدق التلازمي:

يرى جابر عبد الحميد (1971) أن الصدق التلازمي هو ذلك النوع من الصدق الذي يبين مدى ارتباط الدرجة على الاختبار بمقياس الأداء الراهن أو المركز الحالي للفرد.

أي أن هذا النوع من الصدق يقاس بتطابق بين نتائج الاختبار والحالة الراهنة للأفراد، وهو نوع من الصدق التجريبي (فؤاد البهي السيد، 1978: 414).

ولحساب الصدق التلازمي تم بناء (استمارة انطباعات المعلمين عن سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية) وقد تم إعداد هذه الاستمارة كمحك للمقياس ومؤشر لحساب الصدق التلازمي.

وبعد تصميم هذه الاستمارة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس بجامعة الزقازيق (لإقرار مدى صلاحيتهم للاستخدام).

وبعد التحكيم عليها أعيدت صياغتها على ضوء آرائهم وملاحظاتهم، وهكذا يتحقق لهذه الاستمارة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وبتحليل مكونات الاستمارة وما تشمل عليه من معايير للسلوك العدواني وتحليلها تحليلاً منطقياً، يتضح لنا أن كل معيار من هذه المعايير إنما ينطوي على مجموعة من صور السلوك العدواني التي سبق وأن تم تحديدها مسبقاً، وبذلك يتحقق لها أيضاً صدق المحتوى مما يدعو للاطمئنان إلى استخدامها والاستعانة بها.

وقد تم حساب ثباتها بتطبيقها على 20 تلميذاً وتلميذة ثم أعاد المعلمون تطبيقها مرة أخرى ووجد أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني 0,076 وهو معامل ارتباط دال عند 0,01.

وبعد الانتهاء من تصميم وضبط الاستمارة تم توزيعها على المعلمين

للفصول التي تم عليها التقنين، وقد تمت مقابلة مع هؤلاء المعلمين لمناقشة معايير الاستمارة وكيفية استخدامها.

ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ودرجاتهم على «استمارة انطباعات المعلمين عن سلوكهم» وذلك في كل بعد من أبعاد المقياس.

جدول رقم (7)
معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني ودرجاتهم على استمارة انطباعات المعلمين عن سلوك هؤلاء التلاميذ

م	الأبعاد	معامل ألفا	الدلالة
1	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	0,73**	دالة
2	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	0,81**	دالة
3	العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	0,74**	دالة
4	العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	0,68**	دالة
5	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	0,77**	دالة
6	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	0,70**	دالة
7	العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	0,78**	دالة
8	العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	0,61**	دالة
9	الدرجة الكلية	0,89**	دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند 0,01.

د ـ معامل الارتباط الثلاثي:

وقد سبق استخدامه في المقياس السابق، حيث أنه يصلح للاختبارات التي يطلب فيها من الفرد أن يختار أحد البدائل من ثلاث استجابات مثل:

وبهذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط الثلاثي لكل سؤال في المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وقد تم الكشف عن معاملات الارتباط وفقاً لجداول الدلالة الإحصائية كمعاملات الارتباط المقابلة لعدد أفراد العينة (30) وهو (0,349) عند مستوى دلالة 0,05 على الأقل (فؤاد البهي السيد، 1978: 65). وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,36، 0,94).

هـ ــ صدق المقارنة الطرفية:

يعتمد هذا النوع من الصدق على مقارنة متوسط درجات التلاميذ مرتفعي السلوك العدواني في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمتوسط درجات التلاميذ منخفضي السلوك العدواني على نفس المقياس، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما يصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة، نستطيع أن نقرر أن المقياس يميز بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني وبذلك نطمئن إلى صدقه.

وقد تم عمل القسمة الإرباعية التي تعتمد على مقارنة درجات المقياس في الإرباعي الأعلى بدرجاته في الأرباعي الأدنى وبذلك تصبح النسبة المئوية درجات المستوى الميزاني المرتفع مساوياً لـ 25٪ والنسبة المئوية لدرجات المستوى المنخفض مساوياً لـ 25٪.

جدول رقم (8)
لحساب صدق المقارنة الطرفية
لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ

الأرباعي الأعلى			الأرباعي الأدنى			قيمة ت	مستوى الدلالة
ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
10	137,5	9,35	8	86,5	4,15	15,4	0,01

المعايير:

تبقى في نهاية المعالجة الإحصائية للمقياس تقنية عملية أخرى وهي تحديد «معايير المقياس» ولحساب هذه المعايير تم اختيار طريقة «المعيار السباعي» وتعتمد هذه الطريقة على تحويل درجات المقياس إلى مقابلاتها من الدرجات السباعية، وعندئذ تتحول درجات المقياس الخام التي حصل عليها الطالب بالنسبة إلى مستوى أقرانه من خلال مقارنتها بعضهما البعض أي يصبح لكل درجة مدلول ومعنى. ويمكن تحديد معايير المقياس من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (9)
لحساب السباعي المعياري من فئات الدرجات المقياس
تقدير المعلم للسلوك العدواني

فئات الدرجات	التكرار	التكرار المتجمع التصاعدي	التكرار المتجمع النسبي	المستويات السباعية	التقدير الوصفي
77 ـ 65	2	2	0,066	2	عدوان منخفض
89 ـ 78	8	10	0,333	3	عدوان أقل من المتوسط
101 ـ 90	4	14	0,466	4	عدوان متوسط
113 ـ 102	6	20	0,666	5	عدوان فوق المتوسط
125 ـ 114	2	22	0,733	5	عدوان فوق المتوسط
137 ـ 126	4	26	0,866	5	عدوان فوق المتوسط
149 ـ 138	2	28	0,933	6	عدوان مرتفع
161 ـ 150	2	2	1,000	7	عدوان مرتفع جداً

ويتضح من هذا الجدول أن الدرجة الخام التي تقل عن (65) هي أضعف الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وهي تعني انخفاض كبير في درجة السلوك العدواني يصل إلى عدم وجوده، وأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها تزيد عن (150) وهي تعني ارتفاع كبير للغاية في درجة السلوك العدواني، كما يتضح أن قيمة السباعي الرابع تمثل المستوى المتوسط من السلوك العدواني.

6 ـ الصور النهائية للمقياس:

بناء على ما سبق أمكن للباحث وضع الصورة النهائية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وذلك بعد أن تم حذف العبارات التي اتفق المحكمون على عدم انتمائها للأبعاد التي وضعت بها وكذلك بعد حذف العبارات التي تم حساب الصدق والثبات لها وبعد ذلك تم وضع المعايير السباعية للمقياس. وفيما يلي نوضح مفتاح تصحيح مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وفقاً للصورة النهائية التي تم الوصول إليها.

الأبعاد	م	تكرار الموافقة	تكرار عدم الموافقة	نسبة الموافقة	نسبة عدم الموافقة	الخطأ المعياري	حد الدلالة عند 0,05	
العدوان البدني غير المباشر نحو الذات	1	18	2	0,90	0,10	0,7	0,13	دالة
	2	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	3	18	2	0,90	0,10	0,07	0,13	دالة
	4	19	1	0,95	0,05	0,05	0,09	دالة
	5	15	5	0,75	0,25	0,09	0,19	غير دالة
	6	18	2	0,90	0,10	0,07	0,13	دالة
	7	17	3	0,85	0,15	0,07	0,16	دالة
العدوان البدني المباشر نحو الذات	1	17	2	0,85	0,15	0,07	0,16	دالة
	2	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	3	18	2	0,90	0,10	0,07	0,13	دالة
	4	12	8	0,60	0,40	0,11	0,21	غير دالة
	5	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	6	19	1	0,95	0,05	0,05	0,09	دالة
العداون الإشاري غير المباشر نحو الذات	1	19	1	0,95	0,05	0,05	0,09	دالة
	2	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	3	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	4	18	2	0,90	0,10	0,07	0,13	دالة
	5	17	3	0,85	0,15	0,07	0,16	دالة
العدوان الإشاري المباشر نحو الذات	1	20	صفر	1	صفر	صفر	صفر	دالة
	2	19	1	0,95	0,05	0,05	0,09	دالة
	3	19	1	0,95	0,05	0,05	0,09	دالة
	4	17	3	0,85	0,15	0,07	0,16	دالة

ملحق (2)

يبين معاملات الارتباط الخاص بالتماسك الداخلي لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالأبعاد التي ينتمي إليها

الأبعاد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة
العدوان البدني المباشر نحو الآخرين	1	0,72	0,01
	9	0,64	0,01
	17	0,68	0,01
	25	0,59	0,01
	33	0,26	غير دالة
	40	0,65	0,01
	45	0,83	0,01
	49	0,69	0,01
	53	0,67	0,01
	57	0,68	0,01
	60	0,65	0,01
	62	0,79	0,01
	64	0,73	0,01
العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين	2	0,80	0,01
	10	0,72	0,01
	18	0,70	0,01
	36	0,63	0,01
	34	0,65	0,01
	41	0,65	0,01
	46	0,63	0,01
	50	0,24	غير دالة
	54	0,69	0,01
	58	0,76	0,01
	61	0,68	0,01
	63	0,62	0,01

الأبعاد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	مستوى الدلالة
العدوان الإشاري المباشر نحو الآخرين	3	0,61	0,01
	11	0,56	0,01
	19	0,75	0,01
	27	0,55	0,01
	27	0,55	0,01
	35	0,63	0,01
	42	0,52	0,01
	47	0,55	0,01
	51	0,57	0,01
	55	0,66	0,01
	59	0,67	0,01
العدوان الإشاري غير المباشر نحو الآخرين	4	0,68	0,01
	12	0,76	0,01
	20	0,70	0,01
	28	0,75	0,01
	36	0,72	0,01
	43	0,76	0,01
	48	0,63	0,01
	52	0,76	0,01
	56	0,58	0,01
العدوان البدني غير المباشر نحو الذات	5	0,74	0,01
	13	0,66	0,01
	21	0,65	0,01
	29	0,80	0,01
	37	0,64	0,01
	44	0,70	0,01
العدوان البدني المباشر نحو الذات	6	0,56	0,01
	14	0,65	0,01
	22	0,68	0,01
	30	0,60	0,01
	38	0,67	0,01
العدوان الإشاري غير المباشر نحو الذات	7	0,72	0,01
	15	0,64	0,01
	23	0,31	غير دالة
	31	0,54	0,01
	39	0,55	0,01
العدوان الإشاري المباشر نحو الذات	8	0,76	0,01
	16	0,63	0,01
	24	0,59	0,01
	32	0,73	0,01

المراجع

1 ـ القرآن الكريم.

2 ـ أحمد عبد الخالق (1993): **استخبارات الشخصية**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

3 ـ أحمد عكاشة (1981):

4 ـ أحمد محمد خليفة (1962): **مقدمة في دراسة السلوك الإجرامي**، (الجزء الأول)، القاهرة، دار المعارف.

5 ـ أحمد محمد مطر (1986): دراسة للعلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية ومدى فاعلية الإرشاد النفسي في تخفيف العدوان، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

6 ـ أنتوني ستور (1975): **العدوان البشري**، ترجمة: محمد أحمد غالي وإلهامي عبد الظاهر، الاسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

7 ـ جورج م. غازدا وآخرون (1986): **نظريات التعلم ـ دراسة مقارنة** (الجزء الثاني)، ترجمة علي حسين حجاج وعطية هنا سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70.

8 ـ جون كونجر وبول موش وجيروم كيجان (1987): **سيكلوجية الطفولة والشخصية** ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية.

9 ـ سعد المغربي (1964): **انحراف الصغار**، القاهرة، دار المعارف.

10 ـ سعدية بهادر (1977): **علم نفس النمو**، الكويت، دار البحوث والتوزيع.

11 ـ سيجموند فرويد (1970): **الموجز في التحليل النفسي**، ترجمة سامي محمود علي وعبد السلام النقاش، القاهرة، دار المعارف.

12 ـ صلاح مخيمر (1981): **من الجنسية بغرائزها الجزئية إلى العدوانية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

13 ـ ضياء محمد منير (1982): علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

14 ـ طلعت منصور وآخرون (1978): **أسس علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

15 ـ عبد الرحمن العيسوي (ب. ت): **سيكلوجية الجريمة والانحراف**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

16 ـ عبد الرحمن عدس ـ محيي الدين توق (1986): **المدخل إلى علم النفس**، (ط2)، دار جون وايلي، انجلترا.

17 ـ عبد المنعم حنفي (1975): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، القاهرة، مكتبة مدبولي.

18 ـ عصام فريد عبد العزيز (1986): المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانية لدى المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

19 ـ فؤاد البهي السيد (1980): **علم النفس الاجتماعي**، (ط2)، القاهرة، دار الفكر العربي.

20 ـ كريتش وآخرون (1974): **سيكلوجية الفرد والمجتمع**، ترجمة سيد خير اللّه وحامد الفقي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

21 ـ كمال مرسي (1985): سيكلوجية العدوان، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، العدد الثاني، المجلد الثالث عشر.

22 ـ محمد جلال (1984):

23 ـ محمد عثمان نجاتي (1988): **علم النفس في حياتنا اليومية**، (ط2)، الكويت، دار القلم.

24 ـ محمود عبد الرحمن حموده (1993): دراسة تحليلية عن العدوان، مجلة

علـم النـفس، القـاهـرة، **الهيئة المصرية العامة للكتاب**، العـدد السـابع والعشرون، ص ص20 ـ 25.

25 ـ محيي الدين أحمد حسين وآخرون (1983): **السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات، دراسة عاملية**، في محيي الدين أحمد حسين دراسات في شخصية المرأة المصرية، القاهرة، دار المعارف.

26 ـ مصطفى فهمي (ب. ت): **سيكلوجية الطفولة والمراهقة**، القاهرة، مكتبة مصر.

27 ـ مصطفى فهمي ومحمد علي القطان (1977): **علم النفس الاجتماعي (دراسات نظرية وتطبيقات عملية)**، القاهرة، مكتبة الخانجي.

28 ـ ممدوحة محمد سلامة (1984): أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى، **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

29 ـ ناريمان الرفاعي (1979): **دراسة لمستوى العدوانية عند العمياوات بمقارنته عند المبصرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

30 ـ نجوى شعبان (1987): دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

31 ـ يوسف حجاجي (1986): **تصدع الشخصية في نظريات علم النفس**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

32 - Anderson, C. (1989). Temperature and aggression ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. **Psychological Bulletin,** Vol.106, PP.74-96.

33 - Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory** Prentice- Hall, Inc. Englewood giffs, New jersey.

34 - Bandura, A. et al. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggression models. Journal of **Abnormal and Social Psychology,** Vol.63, No.3, PP.575-582.

35 - Bandura, A. et al. (1963). Imitation of filmmediated aggression models. **journal of abnormal and social psychology.** Vol.66, No.1, PP.3-11.

36 - Bandura, A. (1978).

37 - Berkawitz, L. (1978). Whatever happened to the frustration- aggression hypothesis? **American Behavioral scientist.** Vol.21, No.5, PP.691-707.

38 - Brodzinsky, D. et al. (1979). Sex difference in children s Expression and control of fantasy and overt aggression. **journal of child development.** Vol.50, PP.372-379.

39 - Buss, A. & Perry. M. (1992). the aggression questionnaire. **journal of personality and social psychology.** Vol.63, No.3, PP.452-459.

40 - Buss, A. (1960). **The psychology of aggression.** john wily and sons, inc. New York.
41 - Buss, A. (1961).
42 - Calasa. B. (1970). **introduction to behavioral science for business.** New Delhi, Wiley Eastern.
43 - Dodge, K. (1980). Social cohnition and children s aggression behavior. **Journal of child development,** Vol.51, P.162-170.
44 - Dollerd, J. et. al. (1939). **Frustration and aggression.** Yala university press, New Haven & London.
45 - Janda, L. & Klenke - Hamel, K. (1982). **Psychology: its study and uses.** St. Martin s press. New York.
46 - Kaufman, H. (1970). **Aggression and altruism.** Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.
47 - Krandal, P. (1983). **Aggression and delinquent behaviour in childhood and adolescence.** In walker, C. & Robert, S. (Eds). Handbook of clinical child Psychology. Michael. C. roberts. New York.
48 - Lahey, B. (1992). **Psychology: an introduction, fourth edition,** brown publishers. New York.
49 - Loranze, K. (1960). **On Aggression Harcourt,** brace and world. New York.
50 - Phares, J. (1988). **Introduction to personality,** Scott, foreman and company, Glenview, London.
51 - Schnirla, T. (1973). **Instinct and Aggression in montagu, A. man and Aggression.** Oxford university press. London.
52 - Sutherland, s. (1991). **Macmillan dictionary of Psychology,** Macmillan. New York.
53 - Wallerstein, H. (1952). **A dictionary of Psychology.** penguin Books, England.
54 - Waxler, c. et al. (1984). Altruism, Aggression, and social interactions in young children with a Manic- depressive parent. **Child development,** Vol.55, PP.112-122.
55 - Wolman, B. (1973). **Dictionary of behavioral science,** Macmillan, Press. LTD, New York.

فهرس الجـداول

الفهرس

مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض
١٤١٠



مقياس السلوك العدواني
لدى ذوي الإعاقات البسيطة



مقياس السلوك العدواني
لدى ذوي الإعاقات البسيطة







مقياس السلوك العدواني
لدى ذوي الإعاقات البسيطة

الرياض - طريق مكة المكرمة
ت: ٤٦٤١١٤٤ ف: ٤٦٥٩٥٣٧
OZAHRAA@YAHOO.COM DAR.ALZAHRAA@HOTMAIL.COM

